

EDUCATION AND FULL-TIME SCHOOL IN EARLY CHILDREN'S  
EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.v0i49.44792>

MAURÍCIO, Lúcia Velloso<sup>1</sup>

**RESUMO**

O artigo, embasado na concepção de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre educação em tempo integral, tem por objetivo discutir sua repercussão na educação infantil. Apresenta as concepções e publicações sobre educação em tempo integral; a seguir, legislação e pesquisas sobre a jornada integral no Brasil, para levantar as questões sobre sua implantação. Indica, através da relação entre a jornada integral e a educação infantil, sua potencialidade inovadora. Encerra com os dados de monitoramento das metas 1 e 6 do PNE, que, segundo o relatório do INEP, não serão atingidas, nem possível inovação.

**Palavras-chave:** turno integral na educação infantil; obrigatoriedade escolar; metas do PNE.

**ABSTRACT**

The paper, based on Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro's conception on full-time education, aims to discuss its repercussion on early childhood education. It presents the conceptions and publications on full time education; next, legislation and researches on the full day education in Brazil, to raise questions about its implementation. It points, through the relationship between full-time schooling and early childhood education, its innovative potential. It closes presenting monitoring data about PNE's goals 1 and 6, that, according to INEP's report; the goals won't be reached nor innovated.

**Keywords:** integral shift in early childhood education; school compulsory education; PNE targets.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutora pela Universidade Complutense de Madri e pela Universidade do Estado do Ceará. Conselheira da Fundação Darcy Ribeiro. Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

### **Introdução**

Reverendo a produção escrita sobre educação integral / escola de tempo integral no Brasil, destaca-se a diminuta atenção dada ao tema relacionado à educação infantil. Não porque o tempo integral ou prolongado não seja praticado neste segmento, mas porque as reflexões sobre a ampliação do tempo como possibilidade pedagógica na educação infantil ainda são escassas. Araújo alerta que a escola não promove, necessariamente, uma educação integral, mas que pode ser um espaço importante, “desde que o 'tempo protegido' não exponha as crianças às restrições dos não-direitos (ARAÚJO, 2015a, p. 25).

Este artigo se propõe primeiramente a abordar algumas considerações sobre educação integral em tempo integral no Brasil, referindo-se a publicações e concepções que circulam na área de educação. Em seguida apresentar um panorama da atualidade do tema, seja pelos instrumentos legais que foram se adensando de 1988 para cá, seja pelas pesquisas de âmbito nacional que foram sendo realizadas de 2008 em diante. Finalmente, levantar as questões que este cenário descortina e discutir sua pertinência à educação integral em tempo integral na educação infantil. Antes de mais nada, breve consideração sobre os autores que nos são referência.

Anísio Teixeira (1994) considerava que a escola primária obrigatória deveria formar a massa do trabalhador nacional, que ela não preparava para mais adiante, sua finalidade era ela mesma. Deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar de um ambiente democrático. Não poderia ter períodos curtos, porque um programa de atividades práticas, para formar hábitos de vida real, para organizar a escola como uma comunidade com todo tipo de atividade – trabalho, estudo, recreação e arte – requer tempo. Os conhecimentos deveriam ser apresentados como técnicas sociais, em contexto real. O currículo da escola deveria harmonizar as características da vida da comunidade, suas tradições, seus trabalhos.

Darcy Ribeiro, discípulo confesso de Anísio Teixeira, tem concepção de escola pública de profundamente marcada pelas ideias de seu mestre. Sua proposta de escola de horário integral baseou-se no diagnóstico de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter deformado de nossa sociedade, de descaso por sua população. Darcy Ribeiro (1995) atribuía essa característica à maneira como nossa classe dominante via o povo: mera força de trabalho. Enfatizava que a transição da cultura oral para

a escola moderna não se processa automaticamente. Só é alcançada como resultado de vontade política, para universalizar uma escola de qualidade. A escola por si só não produz o desenvolvimento, nem ele universaliza automaticamente a escola. A função da escola na sociedade industrializada atual é formar uma força de trabalho competente e uma cidadania lúcida.

Em síntese, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro comungam a compreensão sobre o que se faz necessário para escolarizar a criança brasileira. Consideram que a criança da classe popular precisa ter acesso na escola àquilo que o filho da classe média tem na sua própria casa. Daí a necessidade da escola de tempo integral. Anísio enfatiza que para desenvolver a criança integralmente, a escola deve oferecer atividades práticas e isto requer tempo. Darcy mostra como as carências sociais implicam uma escola de dia completo e os serviços que ela deve prestar. Ambos autores convergiam para a ideia de enraizar culturalmente a escola na comunidade.

### **Concepções e publicações de educação integral em tempo integral**

Anísio Teixeira (1994) defendeu a necessidade de escolarização em tempo integral desde a década de 1950, tema que só reapareceu a partir da década de 1980, com as experiências do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no Estado do Rio de Janeiro, do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) no estado de São Paulo e do Centro de Educação Integrada (CEI) em Curitiba. Alvo de intensa polarização no cenário político da redemocratização brasileira, os textos que circularam na época não destacaram qualquer potencial inovador na proposta de ampliação do tempo escolar que se discute hoje.

Em 1988, a Fundação Carlos Chagas realizou um seminário com objetivo promover uma apreensão objetiva da implantação da escola pública de horário integral. O livro resultante deste Seminário (PARO *et al.*, 1988) não escapou ao dilaceramento eleitoral da época e exerceu nítida influência sobre a produção acadêmica do tema. Segundo Maurício (2009), a crítica contra a instalação do período integral se voltava para as condições em que se dava o ensino, que não oferecia boa qualidade em tempo parcial, levantando polêmica do custo-benefício que inviabilizava a universalização do ensino fundamental; e para o caráter muito assistencial, inserido na discussão da função social da escola. Na época, Zaia Brandão (1989), apesar de criticar o CIEP, afirmou que o impacto nacional causado por este programa colocou em discussão não as escolas, mas a disputa político-partidária representada por Leonel Brizola, Darcy Ribeiro.

Pode parecer espantoso, mas os argumentos usados desde a década de 1980 sobre a escola de tempo integral ainda são evocados nos debates atuais sobre o tema, seja como crítica ou como justificativa para a ampliação do tempo escolar. Em maio de 2006, o Jornal *O Globo* publicou uma sequência de reportagens sobre a escola pública de tempo integral do Rio de Janeiro. A chamada para a série estava estampada na primeira página: “CIEPS fazem 21 anos de expectativas e fracassos”. A avaliação publicada nas reportagens trouxe a mesma marca daquela feita há 30 anos atrás: não discutia as possibilidades inerentes ao projeto nem a sua viabilidade efetiva; apenas tentava provar, através de um levantamento da trajetória de vida de antigos alunos, que a escola de tempo integral era cara, que foram desperdiçados recursos e que esta escola não garantia bom desempenho. A leitura que se quer transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados mesmo quando se oferece a eles uma escola bem equipada. De acordo com Maurício (2009), a intenção da série não foi provocar indignação contra o desperdício de recursos públicos e contra o descaso com a educação popular. Sua opinião coincide com o que se lê nas cartas de leitor publicadas pelo jornal, que o CIEP poderia dar certo, desde que tivesse gestão comprometida com a educação e corpo docente envolvido na proposta.

Ao longo deste tempo, autoras como Coelho (2009) e Cavaliere (2009), que vêm estudando a educação integral em tempo integral, identificam tanto concepções emancipatórias e democráticas da proposta de escolarização em tempo integral, que Coelho (2009) chama de sócio-histórica, como concepções assistencialistas, sob formatos diversos, voltadas mais para a proteção social, priorizando população e territórios em situação de vulnerabilidade social, afastando-se de uma proposta educacional. Cavaliere (2009) categorizou os termos *escola de tempo integral versus aluno em tempo integral*. O primeiro se refere à ampliação da jornada como um aspecto decorrente da própria função da escola, instrumento para construção da qualidade da educação. O segundo termo, aluno em tempo integral, não prevê o adensamento da função da escola, mas sim a ocupação, a guarda do aluno que nela se encontra, ou seja, a proteção se sobrepõe à função pedagógica.

Cavaliere (2013) chama atenção para as políticas especiais que propõem “educação integral” com intenção de fazer face às necessidades da massa de alunos que chega hoje às escolas. Afirma que as políticas especiais em geral se desenvolvem em forma de projetos destinados a setores específicos da população, “uma forma de discriminação positiva, que tenta concentrar recursos, ideias e energias nas escolas e nos alunos com maior dificuldade” (CAVALIERE, 2013, p. 240). A autora considera que, se a ampliação da jornada escolar

proporciona processo educativo democrático, então esta proposta de educação integral deve atender a todos.

Pesquisa financiada pela FAPERJ em municípios do estado do Rio de Janeiro sobre os sujeitos da ampliação da jornada escolar (COELHO *et al.*, 2012) evidenciou que quase todas as experiências investigadas não se constituíam enquanto políticas públicas. As respostas dos participantes deixavam entrever diferentes visões sobre a ampliação da jornada escolar para tempo integral: uma visão assistencialista presente principalmente em comunidades mais carentes; e outra que procurava conjugar a extensão do tempo com uma concepção de educação mais ampla, que passa pela formação cognitiva e cultural do aluno. As entrevistas remetiam para a tensão contemporânea entre a universalização e a focalização das políticas de educação. Encerro esta seção indicando como a implantação de educação integral em tempo integral implica em prioridades cujas concepções e operacionalização vão marcar o projeto e seus desdobramentos. Enfatizamos que a extensão do tempo exige condições para expandi-lo qualitativa e integradamente.

### **Panorama nacional da educação em tempo integral**

A proposta de escola de horário integral não é nova. Mais significativas foram as experiências desenvolvidas, a partir do início dos anos 1950 no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, em cinco escolas públicas de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série. Sob coordenação, supervisão e apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), presidido na época por Anísio Teixeira, este projeto experimental constituiu campo de pesquisa aplicada segundo orientações curriculares diversas. No mesmo período, desenvolveram-se quatro ginásios públicos, equivalentes ao ensino médio, com finalidade de qualificação profissional. A fundamentação do projeto de educação em tempo integral que se desenvolveu no CIEP no Rio de Janeiro, originou-se nos argumentos que levaram Anísio Teixeira, com quem Darcy Ribeiro trabalhou longos anos, a inaugurar, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, quando era secretário de educação da Bahia. O Centro, chamado de Escola Parque, contava com quatro escolas-classe, de nível primário, com funcionamento em dois turnos, projetadas para 1.000 alunos cada, e uma escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, frequentadas pelos alunos em horário diverso ao da escola-classe, de forma que as crianças permanecessem dia completo em ambiente educativo. A proposta era que esse conjunto funcionasse como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes no futuro.

## Notandum, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019 CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

A presença cada vez mais significativa da proposta de ampliação da jornada escolar na legislação brasileira tem contribuído para o aumento do número de municípios brasileiros que desenvolvem esta proposta escolar, fazendo crescer o número de matrículas em tempo integral. Depois de promulgada a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que deixa entrever, mas não se refere explicitamente à educação em tempo integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos artigos 34º. e 87º; o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado através da Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001), indicou, entre seus objetivos, o tempo integral para crianças das camadas mais necessitadas; esta restrição já não consta nos objetivos e metas específicos do PNE para o ensino fundamental.

Lançado em 2007 pelo Decreto nº. 6.094 (BRASIL, 2007), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação formulou entre suas diretrizes “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”, que deu origem ao Programa Mais Educação instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17 (BRASIL, 2007), e regulamentado pelo Decreto nº. 7.083 (BRASIL, 2010). Estímulo importante para a ampliação da jornada escolar deve ser atribuído ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação (FUNDEB) homologado pela Lei nº. 11.494, (BRASIL, 2007), que prevê repasse de recursos acrescido de 30% para alunos do ensino fundamental da rede pública em regime de tempo integral, ou seja, mais de 7 horas por dia, durante toda a semana letiva. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) propôs a meta de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica do Brasil até o final da vigência do próximo PNE. Esta meta foi incorporada ao novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, homologado pela Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014.

O crescimento de matrículas e a presença cada vez maior na legislação estimularam a realização de pesquisas de âmbito nacional sobre a proposta da ampliação da jornada escolar, seja pela escola de tempo integral ou pela extensão do turno. Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), na época, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, financiou pesquisa, com o objetivo de mapear o desenvolvimento da ampliação da jornada escolar para além das 4 horas diárias obrigatórias, nos municípios brasileiros. A segunda etapa, de caráter qualitativo, visitou, em 2009, 21 municípios das cinco regiões do Brasil. Em 2010, foi desenvolvida pesquisa qualitativa, pela Fundação Itaú Social/CENPEC

(2011), que investigou 16 experiências de ampliação de turno, públicas ou particulares. Em 2013, a Fundação Itaú Social/CENPEC (2013) lançou nova publicação sobre visita a 20 municípios que se tornaram referência em ampliação de jornada escolar. Essa sequência de pesquisas de abrangência nacional não apenas nos fornece um panorama de informações como indicam o interesse que o tema da educação em tempo integral vem despertando. Nos últimos dez anos, a Fundação Itaú Social/CENPEC tomou para si a proposta de educação integral, com várias pesquisas em andamento, diversas publicações decorrentes de múltiplas ações, como se pode constatar no portal da Educação & Participação. Segundo Maurício (2016), a instituição vai consolidando sua visão de educação integral, com protagonismo de parceria público/privada, através de organizações não governamentais, para crianças em situação de vulnerabilidade social, a ser implementada no contraturno escolar, como se desenvolvia no Programa Mais Educação.

A pesquisa quantitativa do MEC contabilizou que das 800 experiências de ampliação da jornada escolar além de 4 horas diárias, em 2008, mais de 55% desenvolviam-se em 7 horas ou mais diárias, critério do Programa Mais Educação e do FUNDEB para repasse de recursos por matrícula em tempo integral. A fase qualitativa nos 21 municípios investigados apontou que a falta de espaço e de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades e para formação continuada dos profissionais se apresentava como o maior obstáculo. E ainda que a vinculação entre as atividades da ampliação da jornada e o projeto pedagógico da escola era um desafio. Alguns gestores propiciavam encontros entre os profissionais dos tempos diversos. Era incipiente, na época, a preocupação sobre os resultados que as atividades de ampliação da jornada trouxeram à escola e aos alunos.

A pesquisa realizada pela Fundação Itaú Social/CENPEC (2011) teve objetivo de conhecer experiências em período escolar ampliado e/ou em turno oposto, com atividades diversificadas. A seleção de abrangência nacional e com diversidade de características, visitou dez iniciativas do poder público. A pesquisa concluiu que predominavam escolas públicas em áreas periféricas das cidades, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) baixos, sem atender a todos os alunos, priorizados por dificuldade de aprendizagem, vulnerabilidade e estar incluído no Programa Bolsa Família<sup>2</sup>. Registrou que, nas escolas de tempo integral, havia intervenção na

---

<sup>2</sup> O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal, para as famílias pobres, com renda per capita até R\$89,00. A contrapartida é que as famílias zelem pela frequência dos filhos à escola e mantenham a vacinação em dia.

organização do tempo escolar, do currículo e do trabalho docente, com atividades diárias no interior da própria escola. A jornada ampliada, a mais ofertada pelo poder público, com atividades duas a três vezes por semana, em turno oposto ao regular, em geral em espaços alternativos, era ofertada tanto por escolas como por ONGs. Em 2013, a Fundação Itaú Social, o Cenpec e a Unicef publicaram o resultado de visita a 20 municípios com projetos de referência em educação integral, com objetivo de mostrar avanços, ideias e soluções na educação integral.

A realização destas pesquisas revela a importância que a ampliação da jornada escolar veio adquirindo nos anos recentes, confirmando a tendência já apontada nos instrumentos legais da LDB para cá. Além disso, as pesquisas não foram realizadas somente pelo poder público, indicando o interesse da sociedade civil pela ampliação da jornada escolar.

### **Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar**

Tanto as pesquisas do MEC como as do Itaú Social se assemelham nos pontos destacados: o espaço e a infraestrutura; a formação de profissionais e sua jornada de trabalho; a integração das atividades no projeto pedagógico; critérios de prioridade para escolas e alunos; a formulação de indicadores para avaliação do projeto; recursos para implementação. Encontrar soluções para estes desafios implica na implantação paulatina dos projetos, seja por limitação de orçamento, espaço ou pessoal.

Segundo a pesquisa Fundação Itaú Social/CENPEC (2011), os recursos públicos são insuficientes para universalizar a proposta de tempo integral. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que congela os recursos públicos para a área social, o cumprimento da meta 6 do PNE 2014, que propõe alcançar 25% das matrículas da educação básica em tempo integral na rede pública até 2024, fica comprometido.

Há uma tendência geral em priorizar municípios, escolas e alunos com maior vulnerabilidade social, daí a utilização de IDH, beneficiário de Bolsa Família como critérios. A correlação direta entre pobreza e baixo desempenho escolar faz do IDEB um indicador muito utilizado para priorizar municípios e escolas.

A infraestrutura e o espaço para ampliação da jornada escolar são os aspectos mais apontados por professores e diretores como obstáculo à implantação do projeto. As soluções de adaptação e de ampliação de espaço são diversas: construir salas de aula, anexos ou “puxadinhos”; alugar espaços próximos; instalar tendas ou *containers*; utilizar espaços externos em clubes, igrejas, praças, centros culturais, bibliotecas etc. Há municípios que

encontram boas soluções para aproveitar os espaços da cidade, apesar dos problemas brasileiros de segurança, transporte, calçamento entre outros

Nossa infraestrutura, que tem como natural a noção de turno, na qual uma mesma sala de aula é usada, no mínimo, por duas turmas, diferentemente da Europa, está bastante distante da que seria adequada para a generalização da ampliação da jornada. Dispor de uma sala para cada turma, independentemente da extensão da jornada, propicia acolhimento para alunos e professores, para suas produções, seus materiais, promovendo identificação com o ambiente.

Quem vai trabalhar para que a jornada escolar seja ampliada? Professores ou monitores ou agentes comunitários, ou estagiários, ou outras opções? Esta decisão implica em maior ou menor possibilidade de integração das atividades de ampliação ao currículo regular. A opção por professor facilita a integração, mas demanda mais recursos. Alternativas menos onerosas podem implicar em rotatividade de profissionais, comprometendo o projeto. Por outro lado, há muitos municípios que não têm disponibilidade de profissionais, como graduandos em diversas áreas. Partilhamos com Coelho *et al.* (2012) a compreensão de que para desenvolver atividades integradas são necessários profissionais com formação à altura para esse projeto e condições de trabalho que lhes permita compromisso permanente com a educação dos alunos.

As pesquisas constataram que não há atenção específica para monitoramento das experiências e apontaram a necessidade de criação de indicadores que reflitam os objetivos da ampliação da jornada escolar, que não se restringem ao desempenho acadêmico. O IDEB e indicadores semelhantes não dão conta do que seus projetos propõem. A maioria das experiências controla a frequência, porque ela é condição para os recursos do FUNDEB.

Foram formulados dois indicadores para monitoramento da meta 6 do PNE, pelo INEP, um para acompanhar o crescimento de matrículas da educação básica em tempo integral e outro para o número de escolas. Este segundo indicador, de acordo com o Relatório do 2º. Ciclo de Monitoramento do PNE, contabiliza escolas de tempo integral como aquela que abrange pelo menos 25% dos alunos nesta modalidade de ensino (INEP, 2018). Esta formulação ainda é insuficiente, porque se trata de um critério exclusivamente quantitativo.

### **Desafios do tempo integral na educação infantil**

Em 2013, o Ministério da Educação encomendou uma pesquisa sobre as concepções e práticas da educação em tempo integral na educação infantil em municípios do Espírito Santo. Segundo Rita Coelho, coordenadora geral da educação infantil do MEC na época, o que

mobilizou a demanda por esta pesquisa foi investigar se “a oferta da educação infantil em jornada de tempo integral está fundamentada em uma proposta de educação integral [...] e conhecer os efeitos ou consequências desse atendimento na vida das crianças e de suas famílias” (COELHO, 2015, p. 9). Vânia Araújo (2015b), que coordenou a pesquisa, considerava que tais questões levavam ao núcleo dos conflitos que a expansão da educação infantil em tempo integral nas creches e pré-escolas coloca. Segundo ela:

Se há nisso tudo um modo de perceber o tempo integral na educação infantil como uma via garantidora de acesso a determinados direitos, há também um descompasso entre a afirmação da qualidade da/na educação infantil com formas precarizadas de atendimento da jornada ampliada, produzindo, assim, alguns paradoxos no próprio reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. (ARAÚJO, 2015b, p. 22).

O momento era oportuno para investir numa pesquisa sobre educação integral na educação infantil, particularmente pela homologação da Emenda Constitucional nº. 59/2009, que estende a faixa de obrigatoriedade e gratuidade escolar, pela primeira vez, à educação infantil, abrangendo as crianças de 4 e 5 anos. A realização da pesquisa poderia favorecer mais um passo em direção ao atendimento infantil dentro de uma perspectiva de educação em sentido pleno, ou seja, integral. Entretanto, concordando com Araújo, a ampliação do tempo por si só não garante uma aproximação de trabalho em torno de um eixo pedagógico. São muitos os fatores que dificultam esta aproximação. Esta pesquisa poderia demarcar um momento de passagem, novo patamar de abrangência para o oferecimento de educação em tempo integral. Sua proposta vislumbra uma nova fronteira de possibilidades.

As experiências relatadas e discutidas em pesquisas ou artigos que se tornaram referências sobre a educação em tempo integral dizem respeito, predominantemente, a projetos desenvolvidos no ensino primário, no ensino de primeiro grau e no ensino fundamental, porque estes eram os níveis que, ao longo do tempo, mantinham correspondência com a faixa da obrigatoriedade escolar. Desde Anísio Teixeira, passando por Darcy Ribeiro, até as experiências mais recentes de ampliação da jornada escolar, construiu-se uma relação, digamos pragmática, entre mais tempo e a escola obrigatória.

Esta pesquisa põe em questão esta lógica, pois, pelo ponto de vista da educação infantil, mesmo após 2016, de acordo com o que estabelece a Lei nº.12.796/2013, nem toda a educação infantil estará dentro da faixa da obrigatoriedade escolar. Indica uma perspectiva de ampliação não apenas do tempo, mas do direito a uma educação mais ampla, uma educação

integral, para este primeiro nível da educação básica. Esta, apesar de ser uma pesquisa local, revela expectativa para além deste estado, pois foi projetada e financiada pelo MEC.

Pelo ponto de vista da educação em tempo integral, esta pesquisa também coloca a temática em novo patamar. Ao se estender para além da obrigatoriedade escolar, a expansão da jornada incorpora a possibilidade de opção, já que se afasta da associação à obrigatoriedade, aproximando-se da noção de educação integral como política que projeta o futuro e não como política que se propõe a compensar o passado. Assim esta nova relação possibilita que a educação infantil avance na consolidação de sua identidade como primeira etapa da educação básica, preenchendo o tempo que se amplia com proposta pedagógica integral, trazendo para a ampliação da jornada escolar um caráter inovador.

Vamos selecionar agora, dentre as questões colocadas pela ampliação da jornada escolar indicadas na seção anterior, as que demandam novos ângulos de abordagem quando são vistas por uma perspectiva de educação infantil. Como apresentamos na pesquisa sobre o Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro, foi constatado que quase todas as experiências de ampliação da jornada escolar ou de escolas de tempo integral investigadas não se constituíam, efetivamente, como políticas públicas. Da mesma forma, nos dados levantados sobre a educação infantil no Espírito Santo (ARAÚJO *et al.*, 2014), constatou-se a ausência de regulamentação da maioria das experiências investigadas. As pesquisas de âmbito nacional não indicam panorama diferente. Ou seja, este é um desafio que se coloca para a proposta de tempo integral independentemente do nível de ensino. E em todos eles, não é um aspecto de menor importância, considerando-se a compreensão de que a expansão da jornada escolar, na perspectiva colocada no PNE, constitui-se inevitavelmente como política de estado.

Como todas as pesquisas apontam, o espaço físico e a infraestrutura são as dificuldades mais recorrentes para implementação do tempo integral ou da escola com ampliação de jornada. São fatores que agravam as condições de trabalho, caracterizando sua precarização. Na pesquisa sobre a educação infantil no Espírito Santo (ARAÚJO *et al.*, 2014), professores e gestores escolares indicaram a demanda por novos espaços e tempos para diversificação do trabalho, além de expansão e adaptação dos espaços escolares. A pesquisa avalia que o fato de a maioria das atividades transcorrer em sala de aula aponta para a precariedade de outras alternativas. A pesquisa do MEC de 2008, de âmbito nacional, constatou que 80% das atividades de jornada ampliada se davam em sala de aula, apesar de a maioria das experiências adotar o contraturno e o Programa Mais Educação, que estimulam o aproveitamento do entorno escolar como espaço educativo. A pesquisa do Espírito Santo

também registrou a dificuldade de alternativas de espaço, endossou o reconhecimento da precariedade das escolas brasileiras.

A identificação de uma matriz assistencialista nas experiências de tempo integral investigadas na educação infantil, indicando, segundo a pesquisa, ausência de redes de assistência social nos municípios (ARAÚJO *et al.*, 2014), adquire centralidade para este nível de ensino. Não porque não ocorra no ensino fundamental, mas por causa da histórica perspectiva assistencialista que marca a educação infantil. As motivações mencionadas nesta pesquisa para o tempo integral – mulher no mercado de trabalho, proteção dos perigos das ruas, vulnerabilidade social – estão claramente presentes naquelas do ensino fundamental, deslocando o projeto de ampliação da jornada do âmbito educacional para o assistencial. As crianças, aos responderem porque estavam na creche ou porque permaneciam o dia inteiro na escola, argumentaram que estavam lá para estudar e para aprender. Mesmo que estejam reproduzindo o discurso dos adultos, este argumento foge à vertente assistencial, indicando uma expectativa educativa para a ampliação da jornada. As crianças serem matriculadas em tempo integral em decorrência da nossa sociedade desigual que impõe a ampliação do tempo para guarda durante jornada de trabalho dos pais, para proteção dos riscos da vulnerabilidade social, não implica que não haja um projeto pedagógico. A investigação no Espírito Santo constatou a desarticulação entre a proposta de jornada escolar em tempo integral e as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil.

A ausência de um projeto político pedagógico tende a negar a educação infantil como um direito e como a primeira etapa da educação básica. Segundo a Professora Rita Coelho (2010), para consolidar a identidade da educação infantil, é necessário implementar um trabalho pautado em práticas democráticas coletivas, como condição para um currículo que afirme a função educativa das creches e pré-escolas. O trabalho coletivo é condição para um projeto educativo integrado, que promove um processo formativo. Ele aparece como demanda de professores e secretários de educação para a implementação do tempo integral na educação infantil.

A pesquisa (ARAÚJO *et al.*, 2014) identificou ausência de critérios públicos de matrícula, projetando um atendimento focalizado, afastando-se do caráter de universalidade da escola pública. Como a universalização da educação infantil ainda está distante, a matrícula é oferecida como uma opção e não por obrigatoriedade. A pesquisa registrou que diretores e pais afirmaram que havia vagas em tempo integral para todos os que quisessem. Em segundo plano, indicaram que o trabalho dos pais poderia ser um justo critério de

prioridade. No meu entender, a reflexão necessária para optar é sempre educativa. Através dela, tomamos contato com a demanda – quem requer a matrícula? Por quê? Em que horário? – informação fundamental para formular critérios públicos, coletivos, adequados à demanda e com caráter pedagógico. A matrícula em tempo integral para que o responsável possa trabalhar é uma necessidade da sociedade. Os professores e diretores entrevistados (ARAÚJO *et al.*, 2014) indicaram este motivo para oferecer vaga em tempo integral na educação infantil. Antes de formular critério de atendimento, é necessário construir um projeto pedagógico que defina os objetivos para oferecer o tempo integral. São eles que vão orientar a prioridade para crianças e escolas. Caso contrário, estamos estabelecendo critério assistencial e não educacional. Se queremos o reconhecimento da função educativa de creches e pré-escolas, temos que ter projetos e critérios educacionais.

Tomando como referência Anísio Teixeira, ele destaca a necessidade de tempo para que o atendimento à criança se dê através de sua experiência, de maneira que ela construa o conhecimento de forma integrada, com aquilo que é vivenciado. Há a compreensão inequívoca de que o jogo produz conhecimento e que o trabalho é um jogo que visa a um produto, podendo ser realizado de formas diversas, que devem e podem ser avaliadas criticamente por quem desenvolve a atividade. A demanda de tempo não é exterior à concepção de como se constrói o conhecimento, concepção pertinente a qualquer faixa etária, inclusive à educação infantil.

A escola primária deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno [...] uma educação ambiciosamente integrada e integradora. Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. [...] Essa escola obedeceria ao princípio de que as atividades infantis, predominantemente *lúdicas*, evoluem naturalmente para o trabalho, que é um jogo com maior atenção nos resultados, e do *trabalho* evoluem para o *estudo*, que é a preocupação de conduzir o trabalho sabendo-se porque se procede do modo por que se procede, e como se pode aperfeiçoar ou reconstruir esse modo de fazer. (TEIXEIRA, 1974, p. 392-393).

Darcy Ribeiro justifica a necessidade de espaço para que o longo tempo diário seja produtivo, para crianças e professores. Apesar de se referir à jornada de trabalho dos pais, que é uma demanda da sociedade, argumenta a indispensabilidade do tempo escolar para a realização de diversas atividades, de outra forma, inalcançáveis para a maioria das crianças

brasileiras das classes populares. Finaliza indicando o que os professores e gestores do Espírito Santo apontaram: a necessidade de formação do professor.

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério (RIBEIRO, 1995, p.22).

### **Algumas considerações**

Para finalizar, recorro às considerações que fecham a pesquisa do tempo integral na educação infantil no Espírito Santo (ARAÚJO *et al.*, 2014). Presenciei a perplexidade do grupo de pesquisa ao terminar a sistematização das informações: a princípio, não parecia trazer indícios de nova percepção das possibilidades de trabalho na educação Infantil. Por que investir em tempo integral, que demanda recursos materiais e humanos, se o que se encontra é o mesmo assistencialismo, a mesma precariedade que se buscava combater? A resposta veio do próprio grupo, com elementos que emergiram do campo da pesquisa (ARAÚJO *et al.*, 2014). Consideraram que o tempo integral tem “provocado” outras lógicas e práticas na educação infantil, tensionando o atendimento “regular”; e quando pensada em espaços socioculturais da cidade, tem levantado novas questões para as políticas públicas articuladas. Este artigo levantou a hipótese de que a jornada integral dissociada da obrigatoriedade escolar poderia trazer aspectos inovadores tanto para a educação infantil quanto para a proposta de jornada integral, pois abriria a possibilidade de opção para o tempo parcial ou integral, o que implica numa avaliação por parte da população. Entretanto o contexto brasileiro mudou muito de 2014 para cá, comprometendo as metas do PNE que dizem respeito à educação infantil (meta 1) e à jornada integral (meta 6).

O Relatório do 2º. Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2018) conclui, em relação à meta 6, que os resultados até 2017 apontam que as metas estão longe de serem atingidas até 2024. Constatou que o maior percentual de alunos e em tempo integral (TI) está na educação infantil e o de escolas no ensino fundamental. O ensino médio, apesar de ter o menor percentual de alunos e escolas em TI, apresentou o maior crescimento do número de alunos e de escolas. O Relatório encerra a meta 6 afirmando que a queda no percentual de

alunos e de escolas de TI, ocorrida em 2016, afetou mais as redes municipais e o ensino fundamental (INEP, 2018, p. 130).

Em relação à Meta 1, embora o Relatório registre que a cobertura da educação infantil seja progressiva, sugere a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem, com prioridade, as crianças do grupo de renda mais baixa, pois ficou evidenciada tendência de crescimento da desigualdade entre negros e brancos, pobres e ricos na faixa de 0 a 3 anos. O Relatório conclui que a meta de universalização da pré-escola para o ano de 2016 não foi alcançada (INEP, 2018, p. 30).

Estes dados mostram que os resultados para ambas as metas estão aquém do previsto, fato já esperado tendo em vista a vigência da EC 95/2016. Indicam também que os segmentos em que a jornada integral estava mais consolidada ensino fundamental municipal, são os que sofreram maior perda. Por outro lado, constatou-se aumento do atendimento à educação infantil, entretanto com um viés de acentuar desigualdade nos segmentos de mais baixa renda. Neste sentido, somos levados a crer que as metas do PNE não estão caminhando nem em sentido inovador nem em sentido da democratização da educação.

## Referências

ARAÚJO, V. *et al.* Educação em tempo integral na educação infantil. **Relatório de Pesquisa**. MEC: Brasília, 2014.

ARAÚJO, V. Tempo integral na educação infantil: uma virtude pública? **Cadernos de pesquisa em educação**, Vitória, n. 42, p. 13-28, jul./dez. 2015a.

\_\_\_\_\_. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: \_\_\_\_\_. *et al.* **Educação infantil em jornada de tempo integral – dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015b, p.19-57.

BRANDÃO, Z. A escola de Primeiro Grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 11, n 32, p. 116-129, jul./set. 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1998**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009, Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

Notandum, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019  
CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 04 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 janeiro 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abril de 2007.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECAD. **Educação Integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, L. (Org.). **Educação integral – história, políticas, práticas.** Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2013, p. 237-254.

COELHO, L. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *et al.* Experiências de ampliação da jornada escolar no Estado do Rio de Janeiro: sujeitos e(m) atuação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 454-468, ago./dez. 2012.

COELHO, Rita. Orientações Curriculares da Educação Infantil. In: Seminário Nacional Currículo em Movimento – perspectivas atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s./n.], 2010. p. 1. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7152-2-0-apresentacao-educ-inf-rita&category\\_slug=dezembro-2010-df&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7152-2-0-apresentacao-educ-inf-rita&category_slug=dezembro-2010-df&Itemid=30192)>.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: ARAÚJO, V. *et al.* **Educação infantil em jornada de tempo integral – dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015, p. 9-11.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf)>.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL / CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. S. Paulo: [s./n.], 2011. Disponível em: <[https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral\\_1510177343.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral_1510177343.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Percursos da educação integral – em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: [s./n.], 2013. Disponível em: <[https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15-percursoseducintegral\\_1510177260.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15-percursoseducintegral_1510177260.pdf)>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP). **Relatório do 2º. Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMMkW1/document/id/1476034](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMMkW1/document/id/1476034)>.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 84-100, out./dez. 2016.

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, D. Balanço crítico de uma experiência educacional. **Carta: o novo livro dos CIEPs**, Brasília, Senado Federal, n. 15, p. 17-24, 1995.

TEIXEIRA, A. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. **Educação e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974, p. 388-413.

TEIXEIRA, A. **Educação não é Privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

Recebido em 29/09/2018 Aceito em 23/11/2018
--