



# **EDUCAÇÃO INFANTIL**

## **EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL**

dilemas e perspectivas

Vania Carvalho de Araújo (Org)  
Manuel Jacinto Sarmiento  
Lúcia Velloso Maurício  
Edson Maciel Peixoto  
Terezinha Maria Schuchter  
Ligia Leão de Aquino

 **EDUFES**

# **EDUCAÇÃO INFANTIL**

## **EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL**

dilemas e perspectivas

Vania Carvalho de Araújo (Org.)

Manuel Jacinto Sarmiento

Lúcia Velloso Maurício

Edson Maciel Peixoto

Terezinha Maria Schuchter

Ligia Leão de Aquino

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PÁTRIA EDUCADORA

 **EDUFES**  
EDITORA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Vitória, 2015

# Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança

*Manuel Jacinto Sarmento<sup>1</sup>*

Considerar o bebê e a criança pré-escolar como agentes ativos, determinados a dominar uma forma particular de vida, a desenvolver um modo operacional de ser/estar no mundo, exige que se repense todo o processo educacional. Trata-se menos de dar à criança algo que lhe falta do que lhe facilitar algo que ela já tem: o desejo de dar sentido ao self e aos outros, o impulso de estar compreendendo o que diabo está acontecendo (Clifford Geertz).

Quando o antropólogo americano Clifford Geertz, em 2001, colocava a criança no centro do processo de aquisição e criação cultural, algumas das tendências mais marcantes no campo da educação da infância estavam já presentes no cenário internacional. Na verdade, porém, as suas palavras parecem ganhar hoje uma renovada atualidade, num momento em que o ato de “[...]repensar todo o processo educacional” (GEERTZ, 2001, p. 170) parece seguir ao arripio das suas importantes recomendações. Pensar “o que diabo está acontecendo” é o desígnio que, tal como às crianças, nos guia neste texto.

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho – UMINHO/Portugal

A institucionalização da educação da infância, apesar de não ser um processo recente – bem pelo contrário, conta já com mais de um século desde a fundação das primeiras creches e escolas infantis – tem, atualmente, com efeito, uma grande acuidade. É um tema recorrentemente enfatizado na definição de objetivos estratégicos mundiais ou regionais (por exemplo, no âmbito do programa “*Education for all*”), na agenda das grandes organizações internacionais (especialmente a Unicef, a Unesco e a Ocede), nos programas governamentais e nos movimentos de cidadãos e organizações não governamentais. Apesar de menos da metade das crianças de todo o mundo estarem inseridas em programas de educação da infância formal, a verdade é que a essa atualidade temática tem correspondido a um muito significativo progresso recente nas taxas de acesso de crianças, nomeadamente do meio popular, às creches, escolas infantis ou jardins de infância.

A definição das formas organizacionais dos estabelecimentos educativos, a configuração das modalidades de atendimento, a orientação pedagógica, os períodos de frequência e duração da jornada diária ou semanal constituem outros tantos fatores de debate político-educacional, pondo em jogo protagonistas, visões de mundo, ideologias educacionais e perspectivas pedagógicas muito diferenciadas. O processo em curso de universalização da educação da infância, sendo um dos eixos da agenda da globalização educacional, está longe de ser consensual. Bem pelo contrário, é um processo atravessado por contradições e conflitos.

A política de promoção da educação da infância em tempo integral insere-se nesse debate. Apesar de ser adotada generalizadamente pelos países com maior rendimento *per capita*, com algumas exceções, a aplicação concreta da jornada integral nas escolas infantis ou jardins de infância coloca sobre o terreno especificidades nacionais que deverão

ser tidas adequadamente em conta. Neste texto iremos identificar tendências gerais e não atenderemos às particularidades. Num primeiro momento, procuraremos essas tendências gerais numa perspectiva de educação comparada, compulsando dados das agências internacionais (especialmente da OCDE e da Unesco) e, num segundo momento, identificaremos aquelas que são as balizas que sinalizam o caminho dos debates políticos e educacionais no campo da educação da infância. No final, sintetizaremos as propostas para uma conceção da educação da infância centrada nos direitos da criança, no âmbito da qual possa fazer sentido a construção do ofício da criança como ofício de aluno nas condições atuais de funcionamento das creches, escolas infantis e jardins de infância em tempo integral.

### **Educação da infância em tempo integral: perspectiva comparativa**

A educação da infância globalizou-se e é hoje parte integrante dos sistemas educativos de praticamente todos os países do mundo. Apesar da população entre zero e seis anos ser diferenciadamente abrangida conforme o país ou a zona geográfica de desenvolvimento, e malgrado uma diferente valorização da educação da infância pelas orientações políticas dos diversos países, a verdade é que a educação formal das crianças com idade até seis anos foi universalmente assumida – a Unesco refere que todos os 174 países sobre os quais tem dados sobre desenvolvimento da educação possuem um subsistema formal de educação pré-primária (UNESCO, 2006, p. 127) – e é um dos segmentos dos sistemas educativos com maior expansão, sobretudo nos países ditos “em vias de desenvolvimento”, tendo triplicado o número de crianças abrangidas desde a década de 70 (UNESCO, 2006, p. 106).

Na verdade, a educação da infância vem se expandindo a partir de diferentes bases legitimadoras, em que se inclui o facto de haver evidências acerca dos seus efeitos positivos nas performances acadêmicas ulteriores, na promoção do bem-estar infantil, no contributo para a redução das desigualdades entre as crianças, no incremento da mobilidade intergeracional, na igualdade de gênero e, em geral, no desenvolvimento econômico e social (OCDE, 2012; UNESCO 2006).

Os últimos dez anos foram especialmente importantes na expansão da educação infantil. Apesar da regressão demográfica que se verifica em muitos países, como é o caso de Portugal, tendo diminuído em termos absolutos o número de crianças desse subgrupo etário, a percentagem de crianças envolvidas é crescente. Os dados da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ainda que abrangem apenas alguns países, nomeadamente os que possuem maior rendimento *per capita*, são bem ilustrativos. Na tabela seguinte, apresentamos alguns desses números, com destaque, em particular, para a situação no Brasil e em Portugal.

**Tabela 1 – Percentagem de crianças de 3, 4 e 5 anos que frequentaram a educação infantil em 2012 e 2005:**

	3 anos		4 anos		5 anos	
	2012	2005	2012	2005	2012	2005
OCDE	71	64	84	78	94	88
BRASIL	37	21	61	37	83	63
PORTUGAL	75	61	92	74	98	90
UNIÃO EUROPEIA	79	73	94	84	94	89

Fonte: OCDE (2014)

Os dados relativos ao Brasil são especialmente significativos, considerando que, no período em análise, este país lidera (juntamente com a Austrália e a Polónia) os países que tiveram um aumento expressivo das crianças que frequentam a educação de infância, aumento esse superior a 20% do total das crianças integrantes do respectivo subgrupo etário. Esse aumento, no caso do Brasil, deve-se, quase exclusivamente, à promoção de uma educação da infância por meio de políticas públicas direcionadas às crianças de meios populares.

Temos, portanto, que a educação de infância tem se expandido e consolidado no plano global. As modalidades organizacionais e pedagógicas da educação infantil são diversas e variadas. Porém, a configuração das instituições de educação infantil como organizações de tipo escolar tem-se constituído como o modelo francamente hegemônico. Entendemos por organização de tipo escolar o “sistema de ação concreta” (FRIEDBERG, 1993) que coloca face a face pelo menos um adulto e um grupo de crianças, realizando, num espaço-tempo determinado e subordinado a regras de copresença e a rotinas mais ou menos estruturadas, atividades educativas sistemáticas, planeadas e avaliadas.

Não obstante, a educação infantil pode não ser (e, com efeito, frequentemente não é, dependendo da orientação pedagógica) uma modalidade de educação escolar, no sentido de que pode não seguir a “forma escolar” conforme ela se constituiu historicamente (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994): transmissão da cultura escrita em conhecimentos apresentados de modo segmentado e sequencial, numa relação unidirecional do mestre para o discípulo, com processos sistemáticos de avaliação e revisão de conhecimentos, por meio de uma disciplina corporal e mental subordinada a regras impessoais. A recusa da forma escolar na educação da infância exprime-se em organizações educa-

tivas em que os processos de comunicação cultural se realizam sob formas não transmissivas, mas, alternativamente, em atividades realizadas pelas crianças com forte expressão lúdica e criativa. Em suma, a educação da infância realiza-se universalmente em organizações de tipo escolar, ainda que não assuma sempre a forma escolar.

Em alguns países, como é o caso de Portugal, o sentido histórico da educação da infância, como espaço de desenvolvimento livre, criativo e lúdico da criança, levou à rejeição do nome “escola” para a educação dos mais novos, tendo sido adotada, até hoje, a designação inspirada no modelo do *Kindergarten* de Froebel, de “Jardim de infância”. Os respectivos profissionais eram designados não de professores, mas de educadoras/es da infância. A preservação da educação infantil, como espaço não escolarizado de promoção do desenvolvimento das crianças, é hoje uma questão de mobilização embate acadêmico, profissional e político, contra as orientações hegemônicas escolarizantes, que procuram subordinar o projeto educativo da educação infantil a uma “performatividade” (BALL, 2006) educativa ao serviço de um projeto neoliberal de transformação da educação pública na escola capitalista, meritocrática, seletiva e orientada para a produtividade econômica (LAVAL *et al.*, 2011). O conflito entre orientações educativas distintas em educação de infância exprime-se contemporaneamente pela tensão entre a escolarização precoce e o modelo centrado no desenvolvimento integrado da criança (VASCONCELLOS, 2011).

Para além da orientação pedagógica da educação da infância, outros fatores operam na diferenciação dos modelos através do mundo, nomeadamente: o nível de formação dos professores e os conteúdos dessa formação; as articulações com outros segmentos da educação básica; o caráter predominantemente público ou predominantemente privado

das organizações educativas; a predominância de funções educacionais ou de cuidado; a integração ou separação da educação dos zero aos três anos, da educação dos quatro aos seis; as relações com os pais e o nível de participação das famílias; os recursos educativos alocados; o nível estatal, municipal ou institucional de administração e gestão dos estabelecimentos educativos; a duração diária das atividades educativas (UNESCO, 2014). Interessa-nos, especialmente, para a análise que estamos realizando, este último aspecto.

Ora, o que nos dizem vários relatórios internacionais (OCDE, 2014; EDUCATION INTERNATIONAL ECE TASK FORCE, 2010) é que a educação da infância se realiza em tempo integral na maioria dos países para os quais existem indicadores. No entanto, isso não é assim em todos os países. Alguns têm a educação infantil totalmente em tempo parcial, como é o caso da Austrália; outros países organizam a educação da infância tanto em tempo integral quanto em tempo parcial, como no caso do Canadá, Chile, Estados Unidos da América, Inglaterra, Islândia, Irlanda, Nova Zelândia, Noruega e Suécia. A maior parte desses países tem como política pública a dispensa de trabalho e a remuneração total ou parcial do tempo de acompanhamento dos pais aos seus filhos pequenos e é comum, nomeadamente nos países escandinavos e no Canadá, que pelo menos um progenitor opte por trabalho em tempo parcial para participar mais ativamente do crescimento e desenvolvimento dos seus filhos, o que só é possível dado o valor dos salários ser compatível com essa realidade. Mas, repetimos, a maioria dos países abrangidos pela OCDE adota a modalidade exclusiva de educação da infância em tempo integral.

Em geral, a educação da infância é feita num estabelecimento educativo próprio durante toda a jornada diária, mas pode ser integrada

ou dividida numa componente com intencionalidade educativa direta e outra de cuidado e guarda. A divisão da educação da infância em componentes pode realizar-se ou não em dois espaços distintos, dentro ou fora do estabelecimento educativo, mas, normalmente, ocorre por meio do contacto direto com professores/as ou educadores/as diferentes. Por vezes, a componente de cuidado e guarda é entregue a auxiliares educativos (é o caso de Portugal). A maioria dos países tem uma orientação pedagógica integrada de educação e cuidado, mas há outros que privilegiam uma orientação de cuidado e países que têm um sistema puramente educacional. A OCDE (2014) sinaliza, entre os países que têm uma orientação pedagógica não integrada, a Alemanha, a Bélgica, o Brasil, a Eslováquia, a Espanha, a França, Luxemburgo, a Polónia, a República Checa e a Turquia.

A educação da infância em tempo integral tem múltiplas e contraditórias justificações de acordo com as orientações políticas e pedagógicas, os contextos culturais e as zonas geográficas. Alguns dos principais argumentos favoráveis à educação da infância em tempo integral confundem-se com a legitimação da própria existência da educação da pequena infância. As razões históricas dessas fundamentações, por vezes, contraditórias, estão bem estabelecidas pela historiografia educacional (CARDONA, 1997; KHULMANN JUNIOR, 1998; BECCHI; JULIA, 1998). Consideraremos, por esforço de síntese, fundamentalmente as seguintes razões:

- o apoio à família trabalhadora, cujos turnos de trabalho justificam a guarda das crianças durante o tempo de permanência dos seus pais nas fábricas ou serviços, com salvaguarda da proteção e da promoção do seu desenvolvimento integral;

- a prevenção precoce de insucesso escolar e a preparação cultural da criança para etapas ulteriores da educação, por meio de atividades educativas que promovam a aquisição de capacidades cognitivas e competências gnoseológicas desde cedo;
- a compensação dos “handicaps socioculturais”, com o favorecimento do contacto das crianças de meios populares com recursos e experiências culturais a que dificilmente têm acesso, nos seus contextos quotidianos, como a livros, música, filmes experiências científicas, material de desenho e escultura etc;
- a assistência social, com a despistagem precoce de fatores inibidores do desenvolvimento e da promoção de cuidados de saúde, higiénicos, nutricionais, bem como a proteção em face a situações de violência doméstica ou social;
- os direitos da criança, como referencial que possibilita a todos e a todas o usufruto de uma educação de qualidade, sem distinção de origem social, raça ou etnia, gênero, localização geográfica, deficiência.

As diferentes justificações não são, em sua totalidade, mutuamente exclusivas e podem ganhar cambiantes e nuances de acordo com o contexto social em que ocorre a educação da infância e as condições de enunciação das políticas públicas. Em alguns casos, a ênfase ou o uso exclusivo de uma das justificações pode corresponder a uma orientação ideológica bem precisa. Por exemplo, a “compensação dos handicaps socioculturais” pode significar uma orientação assistencialista, compensatória e etnocêntrica, que favorece a naturalização das desigualdades sociais, retira legitimidade da diversidade cultural e procura impor uma concepção fechada e classista de cultura e, por consequência, agrava as condições de exclusão e dependência das crianças de

meios populares que suposta e retoricamente assume como “beneficiárias”. Outro exemplo: a ênfase na prevenção do insucesso escolar pode significar a orientação da educação infantil para linhas de ação escolarizante, retirando-lhe o sentido de desenvolvimento integrado das crianças e conduzindo as práticas educativas para rotinas pesadas de disciplina física e mental.

### **Educação da infância e “ofício de criança”**

As reflexões que se seguem procurarão fundamentar uma orientação da educação da infância centrada nos direitos da criança, numa visão da criança cidadã e na perspectiva pedagógica de uma educação da infância fora da “forma escolar”, centrada na criança, nas culturas infantis, na ludicidade e criatividade e na ampliação das possibilidades de experiência do mundo.

Para tanto, faremos uma breve síntese inicial dos pressupostos de onde partimos e que decorrem da análise sociológica da infância que temos realizado.

A educação infantil faz parte, cada vez mais, da realidade de vida das crianças. A criança de idade entre três e seis anos passa parte do seu quotidiano em creches, escolas ou jardins de infância e isso tem implicações no estatuto da infância contemporânea. Essa é uma realidade social recente que está longe de ser válida para a totalidade das crianças. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014) estima que apenas 48% das crianças até os seis anos estarão, em 2015, de algum modo associadas a programas de educação da infância, o que não é suficiente impressiva para significar uma alteração nas condições estruturais da infância. Na verdade, o que se encontra em causa é a

configuração do “ofício de criança” como “ofício de aluno”. A criança é “marcada” pela sua presença em contexto institucional, onde realiza um conjunto de práticas sociais que são (ao menos parcialmente) intencionalizadas e dirigidas pelos adultos e, assim, ela é envolvida em contextos de produção e reprodução cultural que lhe atribuem um estatuto próprio: o de aluno, precisamente.

Dessa forma, o espaço doméstico, o campo (no caso das crianças rurais), a rua deixam de ser, total ou parcialmente, o principal locus de interação das crianças, para passar a ser a instituição onde elas partilham com os pares e os adultos responsáveis pela sua educação formal a maior parte do seu quotidiano. Ao mesmo tempo, adquirem hábitos de vida em comum, constroem competências comunicacionais e internacionais, são induzidas ao cumprimento de rituais e cerimônias (nos momentos de chegada, na ida para o refeitório, no guardar dos materiais, brinquedos e objetos pedagógicos etc.), reconhecem e interpretam códigos de conduta e de referência, manipulam objetos e lidam com situações e problemas especificamente escolares. Nisso tudo, a sua condição de ser humano vai-se constituindo também em torno da sua identidade estatutária como aluno.

Nada disso é novo: desde há muitas décadas os filhos das classes média e alta frequentam a escola infantil ou o jardim de infância, mas essa frequência alargou-se progressivamente aos filhos das classes populares e tende a universalizar-se. Dir-se-ia que esse processo consiste num progresso civilizatório. Existe um consenso muito alargado no espaço internacional e nas entidades metarreguladoras da educação sobre os benefícios da educação da infância, mas convém atermo-nos à prudência indispensável para considerarmos que isso só é assim se o interesse superior da criança for efetivamente prevalecente, isto é, se a



institucionalização da infância corresponder à afirmação dos direitos da criança e se inserir num projeto de emancipação humana.

A infância é um grupo geracional permanente (QVORTRUP, 1994). A História marca a geração da infância. Essa marca histórica resulta da ação estruturante dos atores sociais: as crianças e os adultos. Os adultos caracterizam a infância pela aplicação de processos de administração simbólica das crianças, isto é, pela indução de normas de conduta, permissões e interdições e pela configuração de imagens sociais sobre a infância. As práticas sociais das crianças, por seu turno, reconfiguram os lugares institucionais da infância em cada momento, em função da sua interpretação das regras e dos processos de indução comportamental desenvolvidos pelos adultos. Apesar de a relação entre a geração adulta e a geração infantil ser transversal às classes sociais, a condição social das crianças é múltipla, complexa e composta, atravessada pelas contradições e desigualdades sociais e pelos processos de diferenciação social. A diversidade e unicidade da infância não são elementos contraditórios, mas conjugam-se na dialética dos processos sociais. Esta relação unicidade-diversidade é reforçada pela sobreposição, em cada momento histórico, de processos hegemônicos na administração simbólica da infância nos vários espaços-tempos. Assim, podem coincidir na mesma diacronia práticas autoritárias, paternalistas e de subordinação compulsiva das crianças, com outras práticas mais democráticas de relação entre adultos e crianças, pautadas pela horizontalidade das interações e pela participação infantil.

A forma como a educação da infância se realiza no presente é um elemento constitutivo do processo de configuração da infância contemporânea e das relações entre adultos e crianças. Na verdade, a construção do ofício de criança e de aluno participa ativamente no processo con-

tínuo de estabelecimento de relações e de fronteiras simbólicas entre as gerações ou, para usar as palavras do sociológico alemão M. Honig (2009), no processo de “generatividade”. Os modos de organização e a orientação política do campo educacional da pequena infância são variáveis, considerando a configuração das categorias geracionais e as condições estruturais de vida de crianças e de adultos.

A educação da infância desenvolve-se no momento em que as vias de política educacional são mais abertamente debatidas no plano social e no plano simbólico, com fortes impactos e consequências. A educação constitui, há algumas décadas, um dos principais fatores de confrontação política. Muitas vezes com uma agenda dominada pela vinculação da educação ao desenvolvimento econômico, através da retomada da ideologia do “capital humano”, segundo a qual o investimento educacional é a condição para o progresso econômico, e pelo ideal da construção de uma “economia baseada no conhecimento” (para uma crítica a essa ideologia, cf. ROBERTSON, 2012), o debate político educacional coloca face a face opções antagônicas sobre os sentidos da ação no campo educativo e sobre as concepções de infância e do “ofício de aluno”. A orientação da educação da infância em tempo integral está necessariamente marcada por esse debate.

Consideraremos três aspetos do debate: a) o peso das marcas históricas que se configuraram em modelos diferenciados de educação da infância; b) o efeito devastador da ideologia neoliberal em educação; c) os dilemas que se colocam na prática educativa na educação da infância.

A educação da infância tem sido marcada pelo peso da sua tradição histórica. De forma remanescente, concepções e práticas alicerçadas em vários momentos da história da educação da infância afloram em modelos pedagógicos e na intervenção junto às crianças. A análise

sócio-histórica da educação infantil (GOUVEA, 2011; HADDAD, 2007; PLAISANCE, 2004) tem evidenciado os momentos históricos de emergência desses modelos, o tipo de ideologias educacionais e de interesses sociais que eles utilizaram e as variações que sofreram ao longo do tempo e do espaço. Sinteticamente consideramos os quatro seguintes modelos paradigmáticos de educação infantil: a) a tradição assistencialista, filantrópica e caritativa, assente numa perspectiva de proteção das crianças pobres, órfãs ou à margem da sociedade, é articulada frequentemente à ocupação das mulheres trabalhadoras nas fábricas que, por sua vez, precisam de quem cuide dos filhos para que estejam mais disponíveis para a relação salarial. Essa proteção se encontra em instituições como os abrigos, os “asilos da infância desvalida”, os infantários e a creche, na sua versão inicial; b) a inspiração desenvolvimentista e escola-novista, promotora da conceção do centramento da educação infantil na criança e orientada para o desenvolvimento da ação pedagógica a partir das motivações, dos interesses, das práticas lúdicas e da criatividade das crianças, promotora de instituições como o jardim de infância, as “casas de crianças”, as escolas ao ar livre etc.; c) a pretensão instrucional, orientada para a preparação da criança para a frequência escolar, centrada em atividades de ensino-aprendizagem e em moldes de organização pedagógica característicos da “forma escolar”, com os seus processos transmissivos e avaliativos, as suas cartilhas sebatas e apostilas, os seus livros de fichas ou, mais modernamente, os seus programas informáticos instrucionais, promotores do modelo institucional da pré-escola; d) finalmente, a orientação dos direitos da criança como configuradora da educação da infância, associando a educação ao cuidado e promovendo uma “pedagogia da educação infantil” (ROCHA, 2002) centrada nos processos de auscultação das crianças e na promoção da cidadania da infância. Este

último modelo procura inspiração em algum dos anteriormente enunciados, mas não se materializa em nenhuma forma institucional específica. Designaremos, entretanto, de jardim de infância ou escola infantil que se desenvolve em torno dos direitos da criança, a partir da sugestão de Dahlberg et al. (2001), como a escola infantil-*polis*.

Esses modelos educacionais inscrevem-se como uma espécie de arquétipo nas práticas, regras e recursos dos estabelecimentos educativos. Coexistem, são potenciados ou, ao invés, conflituam com a pressão induzida pela ideologia neoliberal que ganhou hegemonia no campo educativo e se insinua nas orientações educativas, nas formas de administração mas também nas práticas profissionais de educadores e professores. A ideologia neoliberal, no quadro da globalização hegemônica, introduz o princípio e a lógica de mercado nos sistemas educativos, gerando impasses educacionais, por meio dos seguintes processos, dispositivos e orientações (VERGER et al., 2012; LAVAL et al., 2011; BALL, 2006):

- desvio das finalidades da educação cidadã, inscritas nos sistemas educativos de muitos países a partir das revoluções e reformas republicanas que ocorreram na transição do século XIX para o século XX, com forte inspiração da “*école républicainne*” francesa de Jules Férry, para a hegemonia de objetivos centrados na “formação do capital humano”, orientados para a economia competitiva do capitalismo avançado;
- indução da lógica dos “consumidores-clientes” e “produtores-colaboradores” educativos, configurando as relações sociais no interior das instituições educativas como se fossem relações empresariais ou corporativas, com as suas dinâmicas competitivas, concorrenciais, orientadas para os resultados, meritocráticas, performativas e pragmáticas. Essa lógica desvaloriza e invisibiliza tudo o que, em

educação, é interação social marcada por valores, afetos, interesses, convergência e choque de interpretações e visões do mundo;

- promoção de competitividade entre escolas e “dualização” das vias educacionais, seja por meio da criação de segmentos do sistema educativo para elites (normalmente de colégios e escolas privadas) e outros para as classes populares, seja pela diferenciação das fileiras acadêmicas (por exemplo, ensino profissionalizante *versus* ensino generalista), seja na especialização de escolas para “públicos especiais”;
- criação de modelos de referência econômica na concepção do currículo e na organização das atividades educativas, nomeadamente por meio de dispositivos como “ensino por competências”, “avaliação pelos resultados”, “*benchmarking*”, *rankings* acadêmicos, com consequente despedagogização do ensino; assim a pedagogia passa a ser considerada um lastro, substituída por processos de “gestão curricular” fundados na literatura empresarial;
- adoção da “nova gestão pública” (“*new public management*”) na administração do sistema educativo e das escolas, com a aplicação de processos gestionários e de *marketing* próprios da economia capitalista, com transformação progressiva das escolas em empresas prestadoras de serviços educativos, assumindo-as como bases organizacionais do grande mercado educacional;
- privatização de serviços educativos, com entrega à empresas com fins lucrativos de escolas, serviços no interior das escolas (informáticos, refeitórios, limpeza, consultoria etc.), formação de professores, orientação pedagógica etc;

- disseminação de princípios empresariais de referência na organização do trabalho docente, por meio da divulgação, pelas empresas editoriais da educação, de livros, manuais, programas informáticos, vídeos, jogos educacionais, cadernos de fichas e exercícios etc., associando essa divulgação a poderosas e caras campanhas de *marketing* e ainda a cursilhos e ações de “formação” destinadas à venda dos respectivos produtos.

No campo da educação da infância todos esses aspetos têm grande visibilidade, variando de intensidade conforme os países onde ocorrem e a maior ou menor influência da globalização hegemônica. No entanto, a transformação dos jardins de infância e escolas infantis em “pequenas empresas” prestadoras de serviços educativos e a criação de um mercado educacional para a infância, onde participam colégios que são empresas privadas e se disseminam para o interior de estabelecimento da educação pública princípios gestionários e pedagógicos decalcados das lógicas empresariais da concorrência e da produtividade, está claramente em curso. Não é, hélas, uma figura inexistente a do “cliente-criança” servido na “organização de serviços educativos-escola infantil”, por um “colaborador-professor”, seguidor fiel do modelo de referência disseminado por uma empresa educacional e/ou editorial, numa sala de atividades plena de mobiliário, equipamento, *posters*, apostilas, material didático e jogos educativos na moda. Mas também é certo que a resistência às orientações globalizadoras e à ideologia neoliberal constitui uma dimensão presente em muitas escolas infantis e jardins de infância, que são espaços alternativos de educação centrada nos direitos da criança.

É no quadro das marcas históricas que estão presentes nos processos institucionalizadores da educação da infância e no âmbito da influência

da ideologia neoliberal que se atualizam os dilemas na construção do ofício de criança. Esses dilemas colocam-se necessariamente em toda a prática pedagógica e a escolha por uma ou outra solução exprime uma opção política e pedagógica. Como são transversais à educação em geral, eles têm especificidade na educação da infância. Identificamos quatro dilemas contemporâneos na educação infantil:

- o dilema entre a formação do aluno como indivíduo *versus* a formação do coletivo humano, em que têm lugar, nas suas particularidades, os alunos como seres biopsicossociais singulares. Este dilema atualiza a orientação da “socialização para o individualismo” em que a construção identitária e biográfica se subordina a uma orientação competitiva, que os sociólogos U. Beck e E. Beck-Gershein (2003) colocam como integrante da sociedade atual, na qual o “individualismo institucionalizado” hiperreferencializa o indivíduo sobre os laços de sociais, *vis-à-vis* a orientação para a construção de laços de sociabilidade assentes na solidariedade e na ética de respeito entre as crianças;
- o dilema entre o controlo disciplinar *versus* autonomia e participação das crianças. Este dilema coloca face a face a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem não disruptivo e de garantir a intencionalidade educativa com a promoção de formas de participação das crianças e da autonomia individual e coletiva, as quais são potencialmente marcadas pela imprevisibilidade, turbulência e reconfiguração do espaço-tempo do jardim de infância ou escola infantil;
- o dilema entre promoção da instrução/alfabetização precoce das crianças *versus* orientação para o desenvolvimento integral, centrada na promoção de capacidades criativas das crianças, nas práticas lúdicas e nas culturas infantis como geradoras das atividades educativas. Este dilema atualiza a contradição entre a organização curri-

cular pré-escolarizante, frequentemente sustentada em pressões sociais e familiares e na preocupação com a sequenciação futura das atividades de ensino *vis-à-vis* a pedagogia da infância fundamentada na auscultação das crianças e na ação educativa baseada na descoberta, na ludicidade e na participação infantil;

- o dilema entre a transmissão de uma “base cultural comum” *versus* a abertura multicultural. Este dilema atualiza todo o debate educacional que põe frente a frente a defesa do “cânone” cultural e o currículo cosmopolita e multicultural dentro de uma pedagogia da interculturalidade ativa, atenta à diversidade e mobilizada em torno do reconhecimento das diferenças e da promoção da igualdade.

Esses dilemas são continuamente atualizados na definição do projeto político-pedagógico, nas orientações “curriculares”, nas práticas pedagógicas, na gestão das “rotinas” dos jardins de infância e escolas infantis. A opção pelo segundo termo dos dilemas enunciados é condição necessária ao desenvolvimento de uma educação da infância em tempo integral, centrada nos direitos da criança.

### **Para uma concepção da educação de infância em tempo integral centrada nos direitos da criança**

O desenvolvimento da educação infantil em tempo integral realizar-se-á em torno das possibilidades distintas definidas pelas opções políticas e educacionais conflituais. Uma opção de uma educação infantil democrática deverá considerar os direitos da criança, em sua globalidade, como eixo de desenvolvimento. A criança sujeito de direitos não é uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de

cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas.

Portanto, os direitos da criança devem ser considerados não como um produto final de um processo secular que promoveu a identificação da especificidade das crianças na aplicação dos direitos humanos nem tampouco podem ser vistos como o produto direto da normatividade ocidentalocêntrica da infância moderna, mas, outrossim, devem ser interpretados como o resultado de um processo universal ainda em curso de identificação da alteridade infantil, de promoção do bem-estar da criança e de criação das condições políticas, econômicas, sociais e institucionais de uma infância livre da dominação social, cultural, patriarcal e paternalista.

Após 25 anos da aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas, a definição e defesa dos direitos da criança continuam sendo um tópico aberto na promoção de uma verdadeira cidadania da infância, atenta à diversidade das crianças e capaz de mobilizar todos os recursos e entidades na luta contra as desigualdades. Como afirma o sociólogo britânico Michael Freeman (2009, p. 388):

É melhor ver a Convenção sobre os Direitos da Criança como o início e não como a última palavra sobre os direitos [...]. Muitos países consideram como suficientes os aspetos retóricos e simbólicos [...]. Mas a Convenção é um importante marco. Atuando contra ela, o mundo continua a desrespeitar as crianças.

Uma orientação da educação da infância em tempo integral, centrada nos direitos da criança, considerará a necessidade de entender a totalidade do ser humano no desenvolvimento da sua missão educativa. Propusemo-nos (SARMENTO, 2013) enunciar algumas linhas

de orientação de uma pedagogia da infância centrada nos direitos da criança. Sintetizamos aqui essas propostas, dedicando especial atenção ao seu desenvolvimento no quadro da compreensão da educação da infância em tempo integral:

Organizar a educação da infância como um campo de possibilidades. A educação das crianças nasce das suas realidades sociais e culturais para daí se ampliar e desenvolver. Nesse sentido, é preciso recusar os modelos finalizados, os padrões e as rotinas rígidas, os *standards* e os esquemas pré-elaborados que não têm em linha de conta as realidades diversas e imprevisíveis dos mundos sociais e culturais da infância. Privilegia-se, alternativamente, uma intervenção institucional do/a educador/a adulto/a, atento/a aos saberes das crianças, com vista a intencionalizar o seu reconhecimento, conscientização e aprofundamento. Partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica: eis o princípio da ação.

Pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas. As culturas são o espaço híbrido e miscigenado de cruzamento de influências simbólicas, porque as identidades se interpenetram. A escola infantil ou o jardim de infância devem ser esse lugar onde as culturas se interceptam na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. O lugar de encontro das culturas é o lugar de afirmação das culturas infantis. Potenciar, em todos os momentos e domínios, o diálogo e a tradução cultural implica sair do confinamento do espaço-tempo em que as crianças estão, abrir a porta das instituições educativas e garantir uma diversidade de experiências, contactos e práticas culturais das crianças, por meio da sua atividade lúdica, do jogo simbólico, da abertura de oportunidades da experiência, para regressar,

com elas, a esse ponto nodal da infância, que é o das culturas infantis, por meio das quais as crianças interpretam e simbolizam o mundo.

A escola infantil ou jardim de infância é um mundo social de vida das crianças. Não fica fora de casa nenhum dos problemas ou dimensões que ocupam a vida da criança: o corpo, a condição social, o gênero, a pertença étnica e cultural. A escola infantil, ou jardim de infância, deve ser o lugar da afirmação plena dos direitos da criança. Nesse sentido, os estabelecimentos educativos são o lugar institucional onde a criança também realiza os direitos à proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico, ao contacto e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; os direitos ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio, ao jogo e à brincadeira, ao reconhecimento de si própria em face às outras crianças. A escola infantil, ou jardim de infância, não pode sozinha realizar a plenitude desses direitos; necessita de se inserir no esforço comum que constrói o espaço público como lugar do bem-estar coletivo. Nesse sentido, os estabelecimentos educativos incluem-se no âmbito das políticas sociais, não apenas como destinatários das medidas do Estado ou do Município, mas como participantes ativos na construção do bem-estar social. Constituem-se, à sua medida, como um elo de política social. É daqui que decorre a importância das relações com a comunidade socialmente organizada.

Organizar a escola como uma *polis*. A escola/jardim de infância é a *polis* (DHALBERG; MOSS; PENCE, 2001), a cidade onde tem lugar a afirmação de uma identidade social. A criança pequena é um pequeno cidadão; mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos. A educação é o lugar de afirmação de

cidadania plena da criança (SARMENTO, 2012): cidadania social pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais; cidadania cognitiva pelo reconhecimento da alteridade infantil e pela adoção de uma ética de respeito pela criança como ser competente, sujeito social e sujeito de cultura; cidadania institucional pela aceitação do princípio de que as escolas infantis e os jardins de infância são organizações de crianças e adultos e por isso as decisões coletivas são adotadas participadamente por crianças e adultos, e nelas existem dispositivos adequados para que as crianças possam se exprimir sem constrangimentos, com suas formas próprias de comunicação e suas múltiplas linguagens; cidadania “íntima” (PLUMMER, 2007) pelo escrupuloso respeito de cada criança e salvaguarda em face às formas de violência psicológica, emocional ou simbólica, no respeito pelas diferenças e na aceitação da diversidade. Na escola infantil ou jardim de infância assumida como *polis*, a participação das crianças – aqui entendida como ação influente orientada para os outros – é a marca d’água que melhor exprime o sentido da educação da infância como espaço político de afirmação dos direitos da criança.

A educação infantil é uma educação na cidade. A criança aprende na sala de atividades, mas também no museu, no centro cultural, no jardim, no parque infantil, no centro de educação em ciência, nos parques urbanos, nos recintos e quadras desportivas, na visita aos arte-sãos, na hora do conto da biblioteca ou da livraria, na agremiação cultural, na banda de música ou na sala da orquestra, no passeio, na praça e na rua. O lugar da educação da criança estende os seus braços, dilata as suas fronteiras e mobiliza as potencialidades do espaço urbano. Ao mesmo tempo em que aprende na cidade, a criança humaniza o espaço urbano e a urbe institui-se em cidade das crianças.

A educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança é um processo em curso em muitas escolas e jardins de infância. Poderá, porventura, a enunciação de alguns dos seus princípios não fazer justiça a formas avançadas de construção do espaço público educativo que já estão em prática. Poderá, de outro modo, diluir as dificuldades e os problemas que emergem na prática quotidiana e que geram outros dilemas e fomentam muitas perplexidades, incertezas e descontinuidades de ação. Poderá mesmo, quiçá, ocultar realidades que a complexidade social faz emergir, relativas à sobreocupação de espaços, ao rateio, à seleção e exclusão de crianças. Todas essas facetas de uma realidade muito complexa deverão ser tidas em conta e devidamente perspectivadas na ação política e pedagógica, mas a possibilidade de colocar na ordem absoluta das prioridades os direitos da criança em educação da infância não pode submergir diante das dificuldades e, pelo contrário, deve ser claramente assumida para iluminar o horizonte da utopia realizável de uma educação de qualidade para todos e para todas, inclusiva e cidadã.

## Conclusão

É tempo de voltarmos a Clifford Geertz. No curto fragmento que invocamos em epígrafe, o antropólogo começa por fundamentar a proposta que formula de “repensar” todo o processo educacional da criança pequena numa conceção do bebê e da criança em idade pré-escolar como “agente ativo”. A sua abordagem é feita em diálogo direto com Jerôme Bruner, considerando a análise desse psicólogo sobre os processos de desenvolvimento infantil. É dada, por consequência, prioridade à análise da criança e das suas características e formas de ser para fundamentar uma conceção de transformação educacional.

Este é seguramente um bom princípio: partir da criança, daquilo que ela é como ser biopsicossocial, e da infância, como categoria social de tipo geracional, para fundamentar as políticas educativas.

Nos debates educacionais, estão em causa – como assinalamos neste texto – concepções derivadas das diferentes tradições que historicamente instituíram a educação da infância, visões do mundo e ideologias, interesses económicos e sociais, perspectivas pedagógicas diferenciadas. Mas esses debates firmam-se, em última análise, nas concepções sociais sobre a infância.

Propusemo-nos sustentar uma orientação para a educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. Defendemos uma conceção de direitos da criança como o conjunto de obrigações sociais e de garantias dadas às crianças para satisfazer as suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de pleno direito, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura. Sustentamos também que, quer no plano da definição, quer no plano da concretização, os direitos da criança são hoje um processo inconcluso e conflitual, que têm na Convenção sobre os Direitos da Criança não um ponto de chegada, mas antes um marco fundador. Esclarecemos que a infância é una e diversa e que a declinação de tudo aquilo que caracteriza unitariamente a geração infantil e tudo aquilo que é diferença e desigualdade entre as crianças deve ser dialeticamente realizada. Uma conceção da infância como sujeito de direitos e da criança como cidadã, na sua unidade e diversidade, é, pois, o nosso ponto de partida.

Olhar a educação da infância em tempo integral a partir de uma conceção dos direitos da criança significa recusar um ofício de criança e de aluno de mero confinamento no espaço-tempo das instituições

educativas, implica recusar as práticas pré-escolarizantes desrespeitadoras das culturas infantis e é incompatível com a ideologia neoliberal e as suas consequências na promoção das desigualdades, na produção da competitividade meritocrática e na indução das lógicas e princípios de mercado na educação. A imaginação educacional na construção da escola infantil ou do jardim de infância dos direitos da criança vai de par com a realização clara de opções sobre o que se recusa e sobre aquilo que se procura construir alternativamente. Tal como as crianças, somos chamados, também na educação da infância e por meio dela, a “dar sentido ao *self* e aos outros” para um mundo inclusivo, respeitador e fraterno.

## Referências

- BALL, Stephen. **Educational policy and social class**. London: Routledge, 2006.
- BECCHI, D'Egle; JULIA, Dominique (Dir.). **Histoire de l'enfance en Occident**. Paris: Ed du Seuil, 1998. v. 2.
- BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **La individualization**: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós, 2003.
- CARDONA, Maria João. **Para a história da educação de infância em Portugal**: o discurso oficial (1834-1990). Porto: Porto Editora, 1997.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

EDUCATION INTERNATIONAL ECE TASK FORCE. **Early Childhood Education**: a global scenario. Brussels: Education International, 2010.

FREEMAN, Michael. Children's rights as human rights: Reading the UN-CRC. QVORTRUP, J; CORSARO, W. A; HONIG, M. S. (Ed.): **The palgrave handbook of childhood studies**. Houndmills/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

FRIEDBERG, Erhard. **Le pouvoir et la règle**. Paris: Seuil, 1993.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Early childhood developments**. A statistical snapshot - building better brains and sustainable outcomes for children. New York: Unicef Press, 2014. Disponível em: [http://data.unicef.org/corecode/uploads/document6/uploaded\\_pdfs/corecode/ECD\\_Brochure\\_2014\\_197.pdf](http://data.unicef.org/corecode/uploads/document6/uploaded_pdfs/corecode/ECD_Brochure_2014_197.pdf)> Acesso em 27 dez. 2014.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, 2011.

HADDAD, Lenira. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136.

HONIG, Michael-Sebastien. “How is the child constituted in childhood studies?” QVORTRUP, J; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. (Ed.): **The palgrave handbook of childhood studies**. Houndmills/New York: Palgrave Macmillan, 2009. p 62-77.



KHULMANN JUNIOR, Moises. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. São Paulo : Mediação, 1998.

LAVAL, Christian et al. **La nouvelle école capitaliste**. Paris: La Découverte, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Strong Foundations. Early Child Care and Education. Paris. UNESCO Publising, 2006.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **Starting Strong III**: A quality toolbox for early childhood education and care. OECD. Publishing, 2012. Disponível em <<http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforecec.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Education at a glance 2014**: OECD indicators. OECD Publishing, 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>> Acesso em: 4 jan. 2015.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.

PLUMMER, Ken. **Intimate citizenship**: private decisions and public dialogues. Washington: University of Washington Press, 2003.

QVORTRUP, Jens. Childhood Matters: An Introduction. QVORTRUP, Jens et al. (Ed.) **Childhood matters**: social theory practice and politics. Aldershot: Avebury, 1994.

ROBERTSON, Susan L. Researching global education policy: angles in/on/out.... In: VERGER, A; NOVELLI, M; ALTINYELKEN, H. (Ed). **Global**

**education policy and international development: new agendas, issues and practices**. London: Continuum Books, 2012.

ROCHA, Eloisa Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, n 17, p. 67-88, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas, **Imprópria**: Política e Pensamento Crítico, Unipop, n. 2, p. 45-49, 2012.

\_\_\_\_\_. *Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança*. In: SALMAZE, M.; ALMEIDA, O. A. (Org). **Primeira Infância no século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Editora Oeste/OMEP Brasil, 2013. p. 131-148.

VASCONCELLOS, Vera (Org). **Educação da infância**: história e política. 2. ed. Niterói: Editor da UFF, 2011.

VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKEN, Hulya Kosal (Ed.). **Global education policy and international development: new agendas, issues and practices**. London: Continuum Books, 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. VINCENT, G. (Dir). **L'éducation prisonnière de la forme Scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994. p 11-47.