

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CERRO LARGO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DESENVOLVIMENTO
E POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

FABIANA CRISTINA HANSEN

**POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESAFIOS DA GESTÃO MUNICIPAL E ESCOLAR**

**CERRO LARGO
2021**

FABIANA CRISTINA HANSEN

**POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESAFIOS DA GESTÃO MUNICIPAL E ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Livio Osvaldo Arenhart

**CERRO LARGO
2021**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Hansen, Fabiana Cristina

Por uma política pública de educação integral na
educação infantil: desafios da gestão municipal e
escolar. / Fabiana Cristina Hansen. -- 2021.
137 f.

Orientador: Dr. Livio Osvaldo Arenhart

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento e Políticas Públicas, Cerro Largo, RS,
2021.

1. Políticas Públicas, Educação Integral, Educação
Infantil.. I. Arenhart, Livio Osvaldo, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

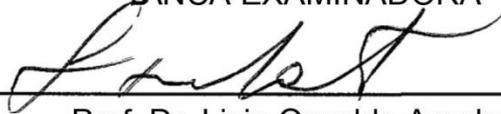
FABIANA CRISTINA HANSEN

POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESAFIOS DA GESTÃO MUNICIPAL E ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) da Universidade Federal da Fronteira Sul — UFFS, como requisito para obtenção do grau de Mestre. Linha de Pesquisa 1: Estado, Sociedade e Políticas de Desenvolvimento.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em: 19/02/2021

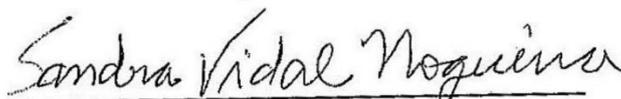
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Livio Osvaldo Arenhart
(Presidente Professor Orientador)



Drª Neusete Machado Rigo
(Membro Externo)



Drª Sandra Vidal Nogueira
(Membro Interno)

DEDICATÓRIA

Às crianças pequenas, pelas experiências que me proporcionaram, por seu potencial criador e por sua possibilidade de se tornarem protagonistas nas políticas públicas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela bênção da vida.

A meus antepassados, pela continuação da existência e por meu existir.

A meus pais, Arno Hansen (*in memoriam*) e Maria Geci Hansen, pela confiança e pelo investimento positivo em meu ser.

Às manas, Karem e Régia, pelo apoio e incentivo.

A meus filhos, João Victor Hansen de Camargo e Ana Laura Hansen de Camargo, pela inspiração do meu viver.

A meu marido, Rogerio Frota, pela paciência em me esperar, pelo apoio e cumplicidade.

A Lourdes Frota, minha sogra, pelo acolhimento, e pela força nos momentos difíceis.

À Universidade Federal Fronteira Sul, pela oportunidade de conhecimento.

Aos professores e professoras da Universidade, e em especial, a meu Orientador Prof. Dr. Livio Osvaldo Arenhart, pelo apoio, confiança e incentivo; e às professoras da banca, Prof^a Dr^a Neusetete Machado Rigo e Prof^a Dr^a Sandra Vidal Nogueira, que ampliaram meus horizontes.

Às colegas gestoras da Secretaria Municipal de Educação e professoras das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luiz Gonzaga, que aceitaram participar desta pesquisa em busca de um novo recomeço.

Às colegas e direção da EMEI Inácia Gomes Caldas, que me apoiaram nos estudos e abraçaram comigo esse tempo de presenças e ausências.

A todos os amigos e amigas que, de uma forma ou de outra, estiveram comigo em pensamento durante o percurso solitário de minha investigação.

Minha gratidão e meu reconhecimento!

Obrigada!

O que é especialmente humano no amor, não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humanos (MATURANA, 1997).

O que fazer? Não castigemos nossas crianças por serem, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem: valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir (MATURANA, 1988, p. 35).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado, intitulada “Por uma Política Pública de Educação Integral na Educação Infantil: Desafios da Gestão Municipal e Escolar”, inserida na linha de pesquisa: “Estado, Sociedade e Políticas de Desenvolvimento”, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, tem como objetivo geral: Analisar a concepção dos gestores educacionais sobre a gestão escolar e os desafios da política pública de educação integral para o desenvolvimento pleno das crianças das Escolas de Educação Infantil de tempo integral da rede municipal de São Luiz Gonzaga/RS. Este objetivo indica tratar-se de pesquisa qualitativa e abordagem ecossistêmica. Os instrumentos da pesquisa são organizados em pesquisa bibliográfica com foco especial na Sociologia, filosofia da infância contemporânea, pesquisa documental com aportes textuais sobre educação integral a nível federal, estadual e municipal, entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados e análise de conteúdo. Os sujeitos envolvidos foram: Secretária Municipal de Educação de São Luiz Gonzaga/RS, Assessora Pedagógica da Educação Infantil, Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas das Escolas Municipais de Educação Infantil que oferecem a pré-escola em tempo integral, totalizando 10 (dez) participantes. A análise dos dados se deu por meio de análise de conteúdo, segundo Laurenci Bardin. Como resultado, não foi possível perceber se existe um olhar voltado à criança como cidadã e participante na elaboração de políticas públicas. Quanto à concepção das gestoras sobre a educação integral, a pesquisa encontrou relatos de projetos de parceria entre escolas e famílias. Parece nítida a ideia de planejamento coletivo com intuito de desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa detectou indícios de intersectorialidade na administração em prol da política pública de educação integral às crianças no município. Nesse sentido, foi possível perceber que as gestoras destacam a importância das ações coletivas mobilizadas pelos gestores, bem conduzidas, continuadas e avaliadas. A pesquisa aduz argumentos a favor da ideia de que a intersectorialidade é um fio condutor válido para uma apropriada política pública municipal de educação integral voltada às crianças. Para tanto, parece necessário que haja conversação contínua entre os envolvidos e organização de redes de apoio na perspectiva dos princípios organizativos das Cidades Educadoras. Sob um enfoque ecossistêmico, multirreferencial e prospectivo, há de se reconhecer o protagonismo infantil como ideia diretriz de reorganização dos espaços e tempos do território das cidades, há de se dar atenção primordial às vozes das crianças na reconfiguração das paisagens urbanas. Pela forma pregnante de exposição de alguns subtemas, a dissertação remete para a continuação dos estudos a fim de detectar e demarcar olhares alternativos de gestores públicos em políticas públicas voltadas à educação integral para a educação infantil que visem à participação das crianças nos processos decisórios da cidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação Integral, Educação Infantil.

ABSTRACT

This Master's dissertation, entitled "Towards a Public Policy of Full-time Education in Early Childhood Education: Challenges of Municipal and School Management", inserted in the research line: "State, Society and Development Policies", of the Graduate Program in Development and Public Policy (PPGDPP) of the Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, has as its general objective: Analyze the conception of educational managers about school management and the challenges of the public policy of full time education for the full development of children in the full time Children Education Schools of the municipal network of São Luiz Gonzaga/RS. This objective indicates that this is qualitative research and ecosystemic approach. The research instruments are organized in bibliographical research with special focus on Sociology, philosophy of contemporary childhood, documental research with textual contributions about integral education at federal, state and municipal level, semi-structured interviews as a technique of data collection and content analysis. The subjects involved were: Municipal Secretary of Education of São Luiz Gonzaga/RS, Pedagogical Advisor of Children's Education, Directors and Pedagogical Coordinators of Municipal Schools of Children's Education that offer full time preschool, totaling 10 (ten) participants. The data analysis was done through content analysis, according to Laurenci Bardin. As a result, it was not possible to see if there is a look at the child as a citizen and participant in the development of public policies. As for the managers' conception of integral education, the research found reports of partnership projects between schools and families. It seems clear the idea of collective planning with the purpose of the children's full development. The research detected signs of intersectoriality in the administration in favor of the public policy of integral education for children in the municipality. In this sense, it was possible to notice that the managers highlight the importance of collective actions mobilized by managers, well conducted, continued and evaluated. The research brings arguments in favor of the idea that intersectoriality is a valid thread for an appropriate municipal public policy of integral education for children. To this end, it seems necessary to have continuous conversation among those involved and to organize support networks from the perspective of the organizing principles of the Educating Cities. Under an ecosystemic, multi-referential, and prospective approach, child protagonism must be recognized as a guiding idea for the reorganization of spaces and times in the territory of cities, and primary attention must be given to the voices of children in the reconfiguration of urban landscapes. By the pregnant form of exposition of some subthemes, the dissertation refers to the continuation of studies in order to detect and demarcate alternative looks from public managers in public policies aimed at comprehensive education for early childhood education that aim at the participation of children in the decision making processes of the city.

Keywords: Public Policies, Integral Education, Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 Organização das Unidades de Codificação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DOM	Documento Orientador Municipal
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NCPI	Núcleo Ciência pela Infância
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
RS	Rio Grande do Sul
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAI	Sociedade de Amparo a Criança
SEMEDE	Secretaria Municipal de Educação e Esporte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE POLÍTICA PÚBLICA.....	23
2.1 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E A INFLUÊNCIA DA CULTURA MUDIÁTICA NA INFÂNCIA	27
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITORIALIDADES DA INFÂNCIA.....	31
2.3 A IGNORÂNCIA DA INFÂNCIA COMO POTENCIAL PARA DESENVOLVIMENTO PLENO E A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	35
2.4 FATORES PSICOSSOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	37
2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA ATIVA DAS CRIANÇAS	40
3 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	47
3.1 OS PRINCÍPIOS SOCIOPOLÍTICOS E PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	53
3.2.1 A Educação Integral na Base Nacional Comum Curricular.....	53
3.2.2 Educação Integral segundo o Referencial Curricular Gaúcho.....	54
3.2.3 Educação Integral segundo Documento Orientador Municipal de São Luiz Gonzaga/RS.....	55
3.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO	56
3.3.1 Concepções de Educação conforme o Documento Orientador Municipal de São Luiz Gonzaga/RS	57
3.3.2 Concepção de Educação Infantil segundo Documento Orientador Municipal – São Luiz Gonzaga/RS	58
3.4 A PROSPECÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO NORMATIVAS LEGAIS.....	59

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DEPOIMENTOS DAS GESTORAS ENVOLVIDAS NA IMPLEMENTAÇÃO LOCAL DA BNCC	69
4.1 O COMEÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS	69
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	71
4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	75
4.3.1 Aplicabilidade da Educação Integral.....	75
4.3.2 Capacidades humanas e construção de autonomia das crianças	93
4.3.3 Viabilidade da promoção da educação integral.....	101
4.3.4 Construção e articulação de parcerias para a educação integral.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada	136

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e sua implantação está contemplada na Base Nacional Comum Curricular. Levando em consideração os direitos de aprendizagem expressos na Lei, acredita-se que a Educação Infantil faz diferença para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes e também para o desenvolvimento regional, em razão de tratar-se da formação de capacidades humanas em busca de sua realização pessoal, profissional e cidadã.

Pesquisas sobre a primeira infância desenvolvidas pelo NCPI e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal divulgam que, para garantir que crianças cheguem à fase adulta com plena capacidade de desenvolvimento, é preciso investir nos seus primeiros anos de vida. Esses estudos mostram que, na fase da primeira infância, ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais e a aquisição de capacidades fundamentais para o aprimoramento de habilidades futuras. Assim, acredita-se que o acesso e permanência da criança nas escolas de educação infantil conduz à qualidade e ao sucesso na vida escolar, bem como ao êxito nas oportunidades de vida, diminuindo situações de vulnerabilidade dos jovens. Quanto mais se investe nas crianças a fim de melhorar sua condição de vida, maiores são os benefícios para elas e para a sociedade.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento integral ou pleno é apresentado pelo Sistema Educacional Brasileiro na Educação Básica, que concebe o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, cabe aos Sistemas de Ensino programar suas ações políticas e pedagógicas para a reestruturação de um currículo integrado na Educação Infantil por meio dos Campos de Experiência, ou seja, a Educação Infantil no Brasil tem como proposta uma Educação Integral. No momento atual, há uma eclosão de incertezas e desafios para os profissionais da educação infantil na tentativa de consolidar a proposta de Educação Integral. Subjacentes a essas incertezas estão as concepções sobre a infância, a cultura infantil, o protagonismo da criança, os espaços educativos e as

interações sociais, fatores que compõem o Currículo Escolar e que afetam as relações sociais na escola e na comunidade.

Esta pesquisa objetiva analisar as concepções dos gestores educacionais sobre a gestão escolar e os desafios da proposta de Educação Integral para o desenvolvimento pleno das crianças de pré-escola das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luiz Gonzaga/RS. Refletir por este recorte da realidade e dialogar com pesquisadores da sociologia e da filosofia, com foco na complexidade da infância, representa uma tentativa para amenizar as angústias dos gestores educacionais no compromisso com o desenvolvimento das crianças, além de destacar desafios e potencialidades da educação integral na educação infantil, alcançando subsídios para gestões públicas municipais na elaboração de currículos e de planos de políticas públicas apropriadas.

Acredita-se que a infância seja uma condição da experiência humana. Existem infâncias, no plural. Infância não é apenas questão de idade. O termo “infância” diz respeito a uma (ou outra) maneira de ser e estar no mundo. É tempo propício para brincar, despertar, descobrir, aprender. Aprender a conviver nas interações, na comunidade, na escola. Kohan (2011) frisa que a infância se torna emancipadora na medida em que abre as portas a uma experiência múltipla de nós mesmos. Como condição necessária para construção de políticas integradas para a infância, é importante pensarmos em “nossas” infâncias para revelá-las à sociedade e fortalecer os direitos das crianças e sua inserção plena na cidadania ativa (SARMENTO, 2005).

Hoje se percebe que as mudanças na concepção sociocultural da infância ocasionaram incertezas quanto ao modo de lidar pedagogicamente com as crianças. O que se tem diante desse cenário são crianças desafiadoras, inteligentes, difíceis de controlar e, no contexto da cultura popular, vistas e apresentadas como “espertas” e competitivas. Nesse sentido, Shirley Steinberg afirma que:

Os adultos perderam a autoridade que costumavam ter porque eles sabiam das coisas que as crianças protegidas não sabiam. Agora o acesso à informação adulta não pode ser contido, as crianças veem o mundo como ele é, descrito pelos produtores de informação corporativa (STEINBERG, 1997, p. 125).

Nessa percepção, nos espaços educativos, a hiper-realidade eletrônica, a mídia e os brinquedos tornam-se cotidianamente instrumentos didáticos e valorizam

a reprodução da cultura midiática e tecnológica em detrimento da experiência, do brincar, do experimentar, das interações em espaços sociais concretos. Steinberg (1997) adverte para a ação da mídia empresarial na modelização da subjetividade das crianças e jovens: nesses espaços virtuais e imaginários eletronicamente produzidos, há uma pedagogia cultural onde o que é o bom para as crianças não é definido pelos pais, mas pelas empresas. Como o império da Disney, por exemplo, que atinge os aspectos da vida social e inscreve, principalmente nas crianças, um universo imaginário em que a fantasia e a cultura da beleza conduz a vida das pessoas. Muitas vezes, esse imaginário ocasiona efeitos negativos na subjetividade da criança, formando “consumidoras hedonistas”, como diz Steinberg (1997).

Frente à crise da condição social infantil e ao papel da escola, crise resultante da revolução eletrônica e midiática, Arenhart & Arenhart, apoiando-se em Giroux (1995), destacam um alerta na Revista *Prospectiva* (2019, p. 31) afirmando que:

Os locais tradicionais de aprendizagem foram usurpados por conta da produção e difusão empresarial de bens simbólicos que “priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica” (GIROUX, Op. Cit. p. 51). Assim “as escolas e outros locais públicos estão, cada vez mais acossados por uma crise de visão, propósito e motivação” (Id. p. 52). Diferentemente da realidade sem graça e frequentemente dura da escolarização, os filmes infantis “fornecem um espaço visual, *high tech*, onde a aventura e o prazer se encontram num mundo fantasioso de possibilidades e numa esfera comercial de consumismo e mercantilização” (Id. Ibid.).

Pode-se dizer que a hiper-realidade eletrônica e midiática afronta a perspectiva de desenvolvimento integral da criança na escola, moldam sua subjetividade, seu imaginário e a incitam ao ideal do belo e do prazer. As crianças desafiam a autoridade pedagógica e fazem isso com base em critérios morais aprendidos de uma fonte altamente incisiva e persistente, a partir do “ethos do consumismo fácil” (GIROUX, Op. Cit. p. 52). O comportamento consumista das crianças “abalou as bases conceituais, curriculares, gerenciais sobre as quais a escola tem sido organizada”, enfatiza Steinberg (1997, p. 126).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a política de educação integral objetiva atender ao desenvolvimento pleno da criança por meio do Currículo Integrado, por Campos de Experiência, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de modo a propiciar a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas e conectadas com a vida das crianças, a partir de um trabalho

colaborativo entre escola e comunidade. Caminhando nessa direção, a BNCC apresenta contribuições às instituições de educação infantil no que concerne ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos. Assim, a comunidade escolar é desafiada a ressignificar a infância quanto a sua representação social, para oportunizar a emancipação dessa infância, em contraponto ao modelo de cultura infantil consumista, padronizada e competitiva proposta pela pedagogia cultural empresarial e midiática.

A partir desses pressupostos, podem-se formular questionamentos acerca da educação infantil escolar, como os que seguem. Na visão dos gestores educacionais, como é percebido o protagonismo da criança nas escolas de Educação Infantil? De que forma as ações pedagógicas promovem a potencialidade das crianças para o desenvolvimento da cidadania desde a Educação Infantil? Como a infância está sendo reconhecida no município? De que forma os espaços privados e públicos são explorados pela participação da criança nas Escolas? Como é reconhecida a política de Educação Integral no contexto de gestão da Educação Infantil?

Lembro-me de que, na minha infância, na década de 80, brincávamos na rua, tínhamos um grupo de amigos e nos organizávamos para a criação do “Clubinho” em defesa do meio ambiente. Íamos à escola e, à tardinha, nos encontrávamos na frente das nossas casas, nas calçadas da rua e ali começávamos a nos organizar. Integrávamos atitudes de corresponsabilidade dos maiores aos menores do grupo, meninos e meninas, juntos em prol da preservação do meio ambiente. Fazíamos até chamada de presença. Planejavamos ações para fiscalizar a vizinhança e organizar o destino de seu lixo, pois os cachorros faziam muitos “estragos” pelo chão (não havia horário certo para recolher o lixo). Fazíamos panfletos com desenhos para distribuir. Informalmente, tínhamos uma atitude de cuidado com o planeta – como “a casa de todos”. Éramos crianças, tínhamos liberdade e entendíamos a importância da preservação ambiental. Brincávamos na rua e, ao mesmo tempo, percebíamos que era preciso melhorar. O Clubinho era um prazer e um aprendizado para todos. Sentíamos-nos importantes e naquele momento exercíamos a cidadania. Havia sensibilidade e reciprocidade dos adultos com nossos movimentos. Além dessas, havia muitas outras brincadeiras. O tempo passava e não nos dávamos conta disso. Lembro e escuto, com os olhos brilhantes, minha mãe contando das nossas “artes”.

Ainda ecoa sua voz: “Vão brincar lá fora! ”. Lá fora tínhamos mais liberdade. Essa sensação de liberdade é exteriorizada por Francesco Tonucci, em seu livro *A solidão da criança* (2008), no qual expõe com clareza a mudança da relação das crianças urbanas com o espaço e com o tempo mediante as atividades que preenchem o dia a dia delas e que muitas vezes não são percebidas pelos adultos.

Contrariamente ao que ocorria naquela época, “hoje não brincar nas ruas é comportamento ensinado às crianças da cidade, devido aos riscos de atropelamento, violência, roubo, assalto” (OLIVEIRA, 2004, p. 16). Cada vez mais, a falta de segurança nas ruas, o uso da internet e o fácil acesso às mídias permite que o campo da cultura midiática se universalize em máquinas de ensinar, vendendo uma imagem mercadológica do belo, do prazer, do bom e do ruim, do melhor e do pior, como condição de felicidade. E, para os adultos e autoridades educacionais, diante da insegurança das ruas ou momentos de descanso, a cultura midiática supostamente tem ocupado o tempo das crianças, invadindo seu espaço por meio das imagens de cor, som e forma dos desenhos animados.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a irromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia, outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade quem uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (KOHAN, 2007, p. 97-98).

O encontro das crianças com seus pares e com os adultos pode ser mais construtivo e positivamente explorado. Tal iniciativa pode nascer dos currículos e das propostas político-pedagógicas de educação integral nas relações entre escola e comunidade. Ao apresentar reflexões sobre currículos, o campo de experiência, apresentado pela BNCC, denominado “Eu, o Outro e Nós” propõe referenciais instigantes para habitar o tempo e o espaço da criança, e repensar o movimento compartilhado entre escola e outros espaços educativos, aspectos que se expressam na Lei de Diretrizes e Bases e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Nesse sentido, a preocupação psicossocial em buscar uma política pública que vise ao desenvolvimento pleno das crianças exige que nos reportemos a mudanças de paradigmas no que diz respeito à gestão escolar, ao currículo e às ações do projeto político-pedagógico na Educação Infantil.

O desenvolvimento pleno é meta da educação dos pequenos em vários países, tais como Portugal, Itália, Argentina, Espanha e em algumas cidades do Brasil. Esses países e municípios apostam em movimentos como “Cidades Educadoras” e/ou “Escola Cidadã” e/ou “Programa Municípios Educadores Sustentáveis”, que trazem cenários de novas sociabilidades na perspectiva de ecoformação e ampliam oportunidades de participação infantil e abertura de fronteiras do conhecimento, do olhar sobre a infância, do protagonismo, da cidadania e de seu desenvolvimento pleno.

Conceber a ideia de uma educação emancipadora desde a educação infantil se faz urgente nas propostas de políticas públicas para consolidar uma Educação Integral que aceite e perceba a criança e sua potencialidade infantil, a intensidade da infância e o encontro com os outros. Nesse sentido, devem ser estimuladas a diversidade, a segurança, um lugar para o devir-criança na constituição da *pólis*, como afirmam o filósofo da infância Walter Kohan e o sociólogo Manuel Jacinto Sarmiento. Inquestionavelmente, a escola deve ser a maior provedora da educação das crianças. Mas, atualmente, parece recomendável não pensar a educação como desvinculada da segurança pública, da saúde, do meio ambiente, do lazer, das questões político-econômicas, dos espaços públicos e privados e, por fim, do território que constitui a vida na cidade.

Repensar a gestão da Educação Infantil com embasamento na proposta de educação integral dos sujeitos, na territorialidade dos espaços educativos situados além dos muros da escola e na perspectiva do protagonismo das crianças, remete ao pensamento pedagógico do movimento Escola Nova, com foco na democracia dentro e fora da escola. Quanto à temática em foco, esse movimento político-pedagógico ainda pode fornecer orientações válidas para reelaborar concepções da organização do espaço, tempo e materiais pedagógicos, para promover o salto de uma educação conservadora para uma educação emancipadora e cidadã.

Enquanto a infância é vista apenas como uma das etapas da vida humana, época do crescimento em que as crianças são dependentes dos pais e em que

aprendem por meio da educação, seremos reféns desta visão: “criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (*a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece da razão” (SARMENTO, 2003, p. 53). As crianças não estão isoladas do universo adulto, mas em relação com ele e, assim, constroem relações sociais. A vida social não existe apenas quando se é adulto, pois o mundo social é um espaço intersubjetivo e as crianças estão nele incluídas. A participação infantil na vida coletiva propicia um “des-envolver” das crianças nas relações interculturais de seus contextos, em que estas assumirão o papel de atores sociais.

Em nível mundial, experiências significativas como *Cidades das crianças*, *Cidades educadoras*, *Escola Cidadã* e outras são construídas na coletividade e têm como centro a criança e suas relações com a comunidade. Para tanto, os gestores de instituições e sistemas educacionais articularam ações para o desenvolvimento local por meio de políticas públicas intersetoriais. A gestão compartilhada, contextualizada e participativa pode propiciar e promover uma cidade segura para o desenvolvimento e mobilidade de todos, interações e aprendizagens significativas das crianças.

Esta pesquisa conta com contribuições da Sociologia e da Filosofia da Infância que trazem abertura à temática da complexidade da infância contemporânea e suas relações sociais. O estudo tem fundamentação na visão interdisciplinar que percebe a criança como cidadã, e produtora de cultura na interação com os adultos e participativa nas decisões. Além disso, esta pesquisa busca aproximar os saberes sobre o protagonismo da criança em interação com os outros, em diferentes territórios educativos e espaços públicos, para uma política pública não-reducionista de educação infantil.

Assim, o recorte empírico da pesquisa centra-se na aplicabilidade de uma política pública de educação integral em quatro Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem em nível pré-escolar, em tempo integral, em bairros da cidade de São Luiz Gonzaga/RS. Foram analisadas as concepções e os desafios de gestão inerentes à Educação Integral na Educação Infantil, e as relações com o protagonismo da criança. As informações foram obtidas mediante entrevistas semiestruturadas com diretoras e coordenadoras pedagógicas das unidades escolares, com a Secretária Municipal de Educação e com a Assessora Pedagógica

da Educação Infantil. As informações dessas participantes serão submetidas à análise temática de conteúdo, conforme proposta de Laurence Bardin. Quanto à abordagem, busca-se aproximar crítico-dialogicamente os saberes construídos no cotidiano profissional de educadora de crianças com a teorização sociológica, filosófica e pedagógica sobre a educação infantil. Essa aproximação ocorre na perspectiva de ampliar territórios educativos, tendo em vista a emancipação da infância em oposição à pedagogia cultural empresarial, modeladora e controladora, que invade o cotidiano pedagógico da escola e a família.

Com este estudo, pretende-se destacar os desafios e potencialidades da aplicabilidade de uma política pública de educação integral na educação infantil e fornecer subsídios aos(as) gestores(as) públicos(as) municipais na elaboração de planos e políticas apropriadas à Educação Infantil. Isso se justifica em razão de que o contexto das políticas educacionais hoje no Brasil exige a reflexão sobre o desenvolvimento pleno, sobre as novas possibilidades de pensar e articular a Educação Infantil e a formação integral, como acontece na Itália, Espanha, Argentina e também em alguns municípios do Brasil.

A pesquisa que originou esta dissertação teve por *objetivo* geral analisar a concepção dos gestores educacionais sobre a gestão escolar e os desafios da política pública de educação integral para o desenvolvimento pleno das crianças de pré-escola das Escolas de Educação Infantil de tempo integral da rede municipal de São Luiz Gonzaga/RS. Os objetivos específicos foram: - Ouvir como os gestores percebem a atuação da criança na aprendizagem integrada entre escola e comunidade/bairro/cidade; - Conhecer a percepção dos gestores sobre os fatores que incentivam o desenvolvimento da educação integral como política pública em quatro Escolas Infantis da Rede Municipal de São Luiz Gonzaga; - Apontar, segundo a concepção dos gestores, como ocorre a aplicabilidade da educação integral e a relação com a comunidade no processo de desenvolvimento da cidadania em crianças de pré-escola; - Descrever, conforme opinião dos gestores, a atuação dos setores da administração pública na dimensão da integralidade no cuidado e na formação das crianças pequenas.

Para dar conta desses objetivos, a dissertação se compõe de três partes, correspondentes a distintos tipos de pesquisa. Inicia com um vasto capítulo de pesquisa bibliográfica sobre política pública de educação infantil na perspectiva da

educação integral apresentando subsídios que revelam as inter-relações entre educação infância e políticas públicas. Na pesquisa bibliográfica procurou-se pensar uma pedagogia que promova a autonomia e o protagonismo da infância, considerando a inter-relação entre o território escolar e outros espaços da comunidade que possam ser considerados ‘territórios educativos’. Em seguida, o assunto é lido desde a ótica dos documentos normativos referentes à LDB, DCNEI, BNCC, Referencial Curricular Gaúcho e Documento Orientador Municipal. Nessa parte da pesquisa documental, apresentam-se as diretrizes e justificações da educação infantil na perspectiva da educação integral como política pública nos três níveis federativos: Brasil, Rio Grande do Sul e São Luiz Gonzaga. Na terceira parte da pesquisa, o estudo empírico do assunto, são analisados e interpretados os depoimentos das gestoras do sistema municipal e das escolas de educação infantil da cidade de São Luiz Gonzaga, de acordo com o recorte de realidade anteriormente anunciado.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE POLÍTICA PÚBLICA

Este capítulo apresenta alguns apontamentos sobre a Educação Integral na Educação Infantil com base na literatura pesquisada. Na sequência textual é apresentada e justificada a ideia de políticas públicas, alicerçada numa visão holística e que pode vir ao encontro de uma aplicabilidade da educação integral eficaz na educação infantil.

Os objetivos citados anteriormente exigiam abordar a infância na contemporaneidade aproximando a Sociologia, a Pedagogia e a Filosofia da infância, em busca de uma política pública para a Educação Integral que promova o protagonismo infantil, a humanização e a cidadania das crianças na Educação Infantil.

O desenvolvimento integral é um direito dos estudantes da Educação Básica brasileira de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Os referenciais legais da educação integral compreendem a educação como um dos principais mecanismos da possível transformação da sociedade, visto que abrem caminhos para o desenvolvimento da cidadania local e planetária, a partir da visão multidimensional e transdisciplinar de formação dos educandos. Essa abordagem impregna as bases legais da educação brasileira e é sustentada pelos órgãos internacionais implicados com a educação, o que favorece a transposição dialógica da teoria para a prática no cotidiano pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), traz como princípios e fins da Educação Nacional o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerando tais princípios, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam que a construção da identidade e da autonomia do educando diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida, exercitar o autogoverno e usufruir de gradativa independência para agir, em condições de escolher, tomar decisões e participar do estabelecimento de regras e sanções.

A concepção de educação integral pressupõe o desenvolvimento do ser

humano em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Ao incorporar um currículo integrado alinhado com a BNCC, os estados e os municípios assumem o compromisso de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, conforme preconizam a Constituição Federal (Art. 205)¹ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Art. 2º)².

Conforme o Documento interativo Caminhos para a Educação Integral (2019):

Desenvolvimento integral e/ou desenvolvimento pleno é um aprendizado que abrange o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em uma perspectiva integral, o que significa aprendizagem intelectual, social, emocional, cultural e física. Tudo para assegurar a capacidade do estudante de lidar com desafios, tomar decisões e realizar seus projetos com responsabilidade, de maneira a se tornar agente de transformação de seu próprio percurso e do entorno, de cuidar de si e também de se corresponsabilizar pelas questões sociais, ambientais e comunitárias (BRASIL, 2019, p. 47).

No campo das políticas públicas de educação no Brasil o processo de democratização da educação configurou-se como direito social. Considerando que, atualmente, contamos com políticas públicas de infância pouco eficientes nas áreas da segurança, da saúde, da educação, assistência social, cultura e lazer, entre outras, é preciso buscar reflexões que auxiliem na construção de políticas públicas para todos (as). No campo da política educacional, a criança deve ser pensada como sujeito social, histórico, competente e multidimensional.

Na intenção de implementar uma política pública de Educação Integral, a BNCC assume a visão de que os estudantes de qualquer idade são seres humanos plurais, singulares e integrais – considerando-os como sujeitos de aprendizagem, a fim de promover uma educação voltada a seu acolhimento, reconhecimento das singularidades, diversidades e desenvolvimento integral. Também considera relevante que sejam estabelecidos processos educativos que incluam “as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL, 2017, p. 14).

No que concerne às políticas públicas, Celina Souza defende que estas precisam ser concebidas de forma holística ou visão ecossistêmica no sentido de

¹ **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

² **Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

situar o homem e seus inter-relacionamentos, como parte da natureza e interdependentes. Na perspectiva definida por Celina Souza (2007), o todo é mais importante do que a soma das partes. No entanto, indivíduos, interações, ideologias e interesses contam, mesmo que existam diferenças na importância relativa desses fatores. Conforme Souza (2007), a visão holística é fator poderoso e determinante na definição da agenda.

Essas intenções constantes na BNCC e na concepção holística de Celina Souza, no que se refere ao planejamento de políticas públicas, nos dão pistas para pensar estratégias educativas que privilegiem essa dimensão no cotidiano dos contextos educativos, concebendo as crianças e seus corpos como potencialidades e não mais como uma natureza que precisa ser controlada e simplesmente moldada. As políticas educacionais precisam se articular com políticas públicas na vida social da criança como cidadã.

Numa visão contemporânea de que a infância é uma construção social e histórica, a criança constitui-se como sujeito por meio das interações; a infância pode ser vista como “uma condição da experiência” (KOHAN, 2004), de forma que possa experimentar e vivenciar os momentos de maneira aberta, vibrante e intensa, independentemente do tempo cronológico e dos objetivos pedagógicos preestabelecidos.

Com sua alteridade, sua maneira singular de ser e estar no mundo, as crianças carregam possibilidades diversas de refazer o presente, cada uma escrevendo um futuro inusitado, o que permite o novo para além de nossos saberes e práticas institucionalizadas. Nesse sentido, a intenção é abordar a criança como propositora de mudanças.

Nesse caminho, em seu documento, a BNCC afirma que

(...) no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

A BNCC indica que a educação integral propulsiona uma educação sem a

fragmentação dos componentes curriculares e que tenha sentido para os estudantes, ou seja, uma educação que promova conexão entre o conhecimento e a vida. Esse documento também destaca a importância da valorização do contexto do estudante para que seja dado sentido ao que se aprende, e jogar luz sobre o "protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida" (BRASIL, 2017, p. 15).

Quando se aborda o termo *desenvolvimento pleno* ou *desenvolvimento integral*, faz-se necessário ressaltar que a integralidade surge para reconectar o sentido da escola e da educação com a vida dos educandos.

Conforme a concepção freireana, os humanos se educam em comunhão, mediados por determinado objeto de conhecimento, pela realidade vivida. Refletir a respeito da educação consiste em pensar sobre o ser humano, pois nele reside o fundamento do processo educativo. Nessa premissa, está inserida a concepção de educar, isto é, promover nos sujeitos a capacidade de interpretação dos contextos em que estão inseridos, bem como qualificá-los e "instrumentalizá-los" para a ação. O ato de educar está voltado para a formação e promoção dos educandos, seu verdadeiro sentido e significado. Educar, para Freire, é humanizar e constitui um ato social-político-antropológico-ético. Para Paulo Freire (2003, p. 79), "o conhecimento é processo que implica a ação-reflexão do homem sobre o mundo". Eis uma reflexão sobre o papel da escola na vida do educando e de sua comunidade.

A Educação Infantil é um direito da criança respaldado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na LDB - Lei nº 9.394/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/2010, e nos Planos Nacionais de Educação, na BNCC.

Nesse sentido, à luz da educação para a humanização, segundo Freire, é imperativa a mudança nas estruturas curriculares da escola, bem como é imprescindível a desconstrução da categorização cronológica da existência humana que concebe a criança, por sua faixa etária, como aquela que "nada sabe", "que não pensa", "que não pode participar". Efetivamente, pelo acesso à educação infantil, as crianças foram institucionalizadas no sentido de que muitos projetos político-pedagógicos e currículos escolares restritivos, controladores e cronológicos, condicionam as interações e as brincadeiras a diálogos que negam a infância, limitam sua ação e modelam padrões e comportamentos.

Numa perspectiva alternativa, ao se pensar em articulações educativas integradoras, experiências e encontros podem ser oportunizados às crianças pequenas. Dessa forma, ações participativas podem promover a intercultura e princípios da ética da compreensão. Entendendo que somos iguais na condição humana e esta unidade não apaga a nossa diversidade, o processo dialógico para ensinar a conviver, a ser e a fazer deve preparar a criança para lidar com as incertezas, com as frustrações e para enfrentar os desafios do mundo e da vida. Caso contrário, é provável que as crianças pequenas continuem (supostamente) protegidas dentro de casa e mergulhadas num mundo cibernético, deslumbradas pelo fantástico mundo da Disney, padronizado e excludente. Nessa linha de concepção, aproximar a complexidade da educação da infância com estudos contemporâneos para envolver uma política emancipadora para a educação infantil, oportuniza pensar na cidadania ativa e no desenvolvimento das competências para formação integral de todos.

2.1 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E A INFLUÊNCIA DA CULTURA MIDIÁTICA NA INFÂNCIA

Considerando a promoção da cidadania ativa e a formação integral das crianças, lembramos que a proposta de educação integral já se mostra no movimento da Escola Nova. John Dewey, filósofo que deu nome a esse movimento, afirmava que a escola não pode ser apenas a preparação para a vida, mas a própria vida.

Assim, a educação tem como eixo norteador a vida, cuja função é propiciar a reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem. Segundo Dewey, o conceito de Experiência se apresenta em seu pensamento filosófico como um modo pelo qual o sujeito (crianças) se ajusta ao mundo exterior, de natureza e de cultura. A integração entre as relações do sujeito (crianças) e natureza permite a reconstrução dessa experiência, modifica sua ação por meio de seu engajamento nas soluções dos problemas, e aprimora sua inteligência pela razão e sensibilidade. Ressalta-se, então, a importância desse conceito nas Escolas de Educação Infantil,

para sustentação do processo de ensino e aprendizagem. Por meio de suas interações e brincadeiras, a experiência se torna educativa e democrática a partir dos interesses e necessidades das crianças.

Assim, retoma-se o conceito de Dewey, em seu livro *Educação e Ciência*, sobre experiência educativa como:

A experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência (DEWEY, 1958, p. 118).

Considerando a experiência educativa como um processo contínuo de reconstrução no ambiente escolar das crianças, há de se considerar uma educação para a democracia na cultura escolar. As interações sociais infantis irão permitir a participação das crianças para decisões sobre o que fazer, como fazer e por que fazer. A participação caracteriza, segundo Dewey, uma promoção à democracia por meio do diálogo em divergências de opiniões e acordos que o grupo realiza. As experiências e a coletividade, por intermédio do diálogo e das singularidades das crianças, asseguram que as relações promovam valores de liberdade e valores democráticos.

Exemplos destas experiências são sentidas e divulgadas na atualidade, em tempos de Pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID19. Nesse contexto, reforçando a ideia de experiência educativa de Dewey, em matéria publicada no Jornal Extra classe em 4/5/2020, Gabriel Grabrowski destaca a atuação de crianças na Escola Municipal Pedro Ernesto no Rio de Janeiro. Nessa divulgação, as crianças aprendem a prevenção ao novo Coronavírus (Covid-19) por meio de cartazes, trabalhos escolares e medidas de higiene e convívio pessoal. Acredita-se que, nesse envolvimento, as relações entre a interação dos sujeitos e ambiente se modificam e a corresponsabilidade está na relação de todos os envolvidos. Dessa forma, acredita-se que toda a ação individual impactará no coletivo. As transformações, o futuro das gerações, dependerão de como cada indivíduo ou instituições sociais, seja ela Nação, Estado, Município, irão operacionalizar a experiência.

Partindo do princípio das experiências educativa e democratizadora de Dewey, a escola é uma organização com responsabilidades sociais, dentro de um ambiente democrático e cooperativo. Assim, a Escola de Educação Infantil, como

primeiro ensaio de convivência social tem a função democratizadora de igualar as oportunidades a todas as crianças. A experiência educativa, enquanto movimento inteligente, envolve o pensamento e a ação, permitindo um aprender fazendo, e despertando o interesse pela continuidade do processo educativo, desenvolvendo na criança uma inteligência criativa para viver na sociedade complexa.

De acordo com o ideário da Escola Nova, quando se fala em direitos iguais, a referência é sobre direitos e oportunidades iguais perante a lei. Pensando no ideal desse Movimento no qual se acredita que a educação é o elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, o direito social da criança permanece negado diante da falta de reconhecimento da infância e da criança como cidadã.

Vários educadores estudaram o movimento de Escola Nova em meados do séc. XIX e início do séc. XX, dentre os quais Anísio Teixeira, inspirado em John Dewey. Nesse estudo, sublinha-se a ideia de que o mundo precisa de pessoas conscientes e preparadas para resolver seus próprios problemas na vida intelectual (pelo conhecimento), industrial (pela tecnologia) e social (pela democracia).

Nesse sentido, salientando as ideias de experiência e de democracia idealizadas por Dewey, entende-se que a criança, como ser aprendente, seja aceita, respeitada, ouvida, e não mais ignorada ou, conscientemente, reprimida (TEIXEIRA, 2000, p. 56). Essa concepção, segundo Anísio, exige que a educação seja um processo contínuo de preparo, com a vida em mudanças permanentes e constantes reconstruções de experiências.

A ideia acima referida, no contexto da realidade da educação da infância contemporânea, parece se interligar com a complexidade da vida, a mudança tecnológica, a condição infantil, o ensejo de emancipação do ser humano, e os objetivos da educação integral para emancipação da criança. Porém, a cultura que ainda se instaura nas escolas infantis fundamenta-se na ideia de que a criança é um ser que ainda não sabe, mas vai aprender e, por isso, não é considerada em suas falas. Nessa condição, há uma avaliação depreciativa da infância e uma equivocada proteção à criança pelas autoridades educacionais (escola e família). Assim, reforçam uma cultura reducionista da infância, permitindo a socialização preconcebida das crianças e restringem a formação humana delas, a exemplo do uso abusivo das mídias, que as transforma em consumistas/hedonistas.

Estudos culturais contemporâneos mostram que a cultura midiática molda

condutas infantis transmitindo ensinamentos padronizados e excludentes, produzindo subjetividades governadas pelos adultos e por grandes corporações capitalistas. Um ponto importante que fortalece ainda mais esse controle é a condição do infantil, que se apresenta cotidianamente como desprovido de condições autônomas e de crescimento, sendo intensamente controlado pela geração adulta, comprometendo as identidades sociais das crianças.

(...) as identidades individuais e coletivas das crianças e dos/das jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como shopping centers e parques de diversão (GIROUX, 1995, p. 50).

Dessa forma, a cultura midiática trabalha num sentido oposto ao do conhecimento emancipatório e da igualdade de oportunidades sociais, bem como ao princípio da experiência para emancipação da criança. Mais do que nunca, essa cultura midiática não colabora com as experiências de vida e com as modificações que o mundo apresenta. Reforça uma ideia conservadora e massificadora de valores, afastando a participação das crianças, que é o (re)começo das novas formas de existir.

Assim, afirma-se o dever de eficiência na gestão democrática para construção de um currículo voltado ao conhecimento e à identidade social. Nesse campo, a inspiração dos Estudos Culturais para os Estudos de Currículo possibilita trabalhar em três direções: o alargamento do sentido de currículo; o exame de políticas, programas e ações governamentais; e a indagação sobre identidades e diferenças da infância nas políticas e práticas curriculares.

Diante do exposto, os Estudos Culturais contemporâneos trazem uma reflexão que vem de encontro aos currículos integrados e políticas emancipadoras e participativas quando se trata da Kindercultura. Steinberg afirma que:

Os mais influentes pedagogos e formuladores de políticas infantis são os produtores empresariais de kindercultura. Quando os fabricantes de imaginação da Disney injetam seus ensinamentos no mundo dos sonhos das crianças, as fronteiras entre entretenimento, educação e comércio se tornam cada vez menos distintos (Giroux). Não há nada de opaco na TV ou nos filmes infantis – mensagens claras estão sendo transmitidas a nossas crianças, com a intenção de incutir crenças e estimular ações particulares, as quais coincidem com os melhores interesses daqueles que as produzem. Quando os imperativos da TV estão assim divididos, a democracia cede lugar à lógica do capital

(STEINBERG, 1997, p. 113-114).

Ao considerar que a criança se apropria da cultura existente reproduzindo-a e modificando-a, faz-se necessário ressignificar o uso da mídia e dos brinquedos que vendem a ilusão do belo e do prazer, como o exemplo da boneca Barbie. A cibernética desenfreada e sem limites é um abandono da infância criativa. A criança que se apropria dessa cultura capitalista e excludente está comprometida em sua identidade social e reprime seus conflitos e diferenças. Segundo Steinberg (Op. Cit. p. 124) alerta: “O acesso das crianças de hoje à Kindercultura comercial... as motiva a se tornarem consumidoras hedonistas”. Essas motivações pelo consumo fácil impactarão em produção de subjetividade na criança.

É preciso, portanto, enfatizar a importância do estudo da experiência educativa aos profissionais da educação infantil, com vistas aos impactos na comunidade, no desenvolvimento do humano por meio da qualidade de aprendizagens significativas. O engajamento de todos e o envolvimento com as atividades escolares nos acontecimentos do cotidiano permitem um conjunto dinâmico poderoso para o desenvolvimento local. Nesse sentido, Ladislau Dowbor (2006) afirma que:

O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve (Dowbor, 2006, p.16).

Dessa forma, são necessárias atitudes corresponsáveis entre os sujeitos (em seus respectivos ambientes) em ações sociais conscientes que impactem na comunidade e, conseqüentemente, no mundo. A ideia da adoção do protagonismo infantil, como diretiva de ação, na gestão de educação dos pequenos é um caminho promissor.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITORIALIDADES DA INFÂNCIA

A corresponsabilidade e o protagonismo infantil na participação cidadã são

fatores que empoderam as crianças em seus arredores, e a Educação Integral implica o entendimento desses fatores na aplicabilidade de uma política pública comprometida com o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, desde a educação infantil em suas localidades e suas singularidades. Os novos pressupostos e as novas relações que propulsionam essa potencialidade de desenvolvimento exigem integração comunitária, ética do cuidado, respeito, amorosidade, solidariedade e cooperação. Tudo com a finalidade de ressignificar os tempos e os espaços/territórios educativos.

Vale ressaltar que os espaços das instituições de educação infantil podem ser considerados como o local das primeiras experiências da convivência pública e cidadã, porém, a escola não pode ser o único espaço de aprendizagem. Projetar atividades para o envolvimento das crianças em ambientes educativos, além dos muros da escola, possibilita à escola e à comunidade a assimilação de uma nova forma de fazer, partindo do paradigma da integralidade e intersectorialidade para promover o desenvolvimento das capacidades das crianças.

Considerando o caminho da educação escolar no Brasil e pressupostos da Escola Nova, percebe-se que a escola ainda conserva sua estrutura moderna, a prática pedagógica ainda se alicerça em padrões culturais que tendem a controlar, classificar e distanciar as crianças do mundo dos adultos, estabelecendo uma dicotomia entre teoria e prática de formação integral, bem como uma equivocada ideologia de preparação para a vida.

Apesar da problematização para uma educação emancipatória provocada pelo movimento da Escola Nova, as escolas ainda parecem dissociadas da comunidade, sem dar conta, em seu espaço emparedado, da formação integral da criança diante da infância pós-moderna. Esta parece demandar ações, projetos e políticas públicas articuladas que ultrapassem os muros da escola, que explorem e ampliem os espaços educativos, por meio de redes de apoio que se complementem com o objetivo maior de desenvolvimento integral. Esses outros espaços educativos são caracterizados, conforme aponta Milton Santos, como espaços geográficos das crianças e merecem ser estudados.

O espaço geográfico é um produto da ação e criação humana. Ele é efetivo, afetivamente vivido e socialmente produzido. Milton Santos (2017) centraliza no sujeito-homem a construção do mundo e do espaço.

O sentido de infância é perpassado pelas dimensões do espaço e do tempo que, com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e simbólicos. Ao se apropriarem dessas dimensões, as crianças as reconfiguram, reconstróem-nas, criam diferentes histórias e geografias. A infância, portanto, ocorre em amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas infantis, nos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e as territorialidades de criança. Desse contexto resulta a configuração chamada *territorialidades infantis* (LOPES, 2007a). Essas reflexões associam-se ao novo olhar sistematizado sobre as crianças e suas condições de vida, bem como seu protagonismo na sociedade, em diversas áreas do conhecimento. No entanto, existem diferentes posicionamentos e resistências face à perspectiva de ampliar os espaços educativos fora da escola para valorização do protagonismo na infância.

As crianças vivem em espaços e tempos de diferentes dimensões em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais, e procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade, etc.) e tempo (dia e noite; hoje, ontem e amanhã, etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhecem; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e costumes; a diversidade entre elas, etc.).

Estudos atuais como *A geografia da infância*, de Jader Janer M. Lopes (2007b), procuram esclarecer como se constitui o território da infância. Desde pequenas, as crianças conhecem espaços diferentes, aspecto relevante para entender as individualidades infantis e suas distintas infâncias, tendo como princípio os territórios em que vivem e o desenvolvimento de suas capacidades. Essa concepção de expansão dos territórios da infância, como uma geografia humanista, limita-se a algumas poucas instituições escolares, seja por conveniência, seja por ausência de políticas públicas para a infância. Algo muito diferente acontece em movimentos internacionais como, por exemplo, as Cidades Educadoras e as Cidades das Crianças, nos quais as ações intersetoriais sustentam a escuta e o protagonismo das crianças.

O olhar para os espaços geográficos (LOPES, 2007a, 2007b), que muitos

autores chamam de “uma geografia humanística”, surgiu no seio das relações sociais nas décadas de 70 e 80 acompanhadas da geografia cultural como crítica ao pensamento positivista da época. As possibilidades de exploração do conceito de espaço geográfico ancoraram-se na observação das subjetividades humanas, das experiências e da vivência. A concepção de espaço vivido também foi inserida nessa mesma época: “O espaço vivido é uma experiência contínua, egocêntrica e social, um espaço de movimento e um espaço/tempo vivido [...] que se refere ao afetivo, ao mágico, ao imaginário” (HOLZER, 1992, p. 440). Esse referencial procurou destacar o lado afetivo e imaginário das relações humanas pelas quais se configuram os sentidos das espacialidades vivenciadas, e que se expressam como um campo de representações simbólicas. Nasce aí um projeto vital de convivência social marcada pelos sentimentos de pertencimento e de afeto construídos a partir da vivência no lugar. Notoriamente, esse projeto vital de sociedade não se limita à dimensão da subsistência, mas abrange as aspirações, as crenças, o mais íntimo da cultura da população, em sua relação com o lugar (ISNARD, 1982, p. 71).

No Brasil, o debate sobre a escuta dos espaços/territórios da infância vem sendo ampliado e cria uma tendência a paradigmas humanistas para a formação integral. Nessa linha, é exemplar o projeto *Territórios do Brincar (2015)*³ em parceria com o Instituto Alana, no qual a geografia dos gestos das crianças, o tempo e o espaço ocupados pelos pequenos são investidos como tempo e espaço do pensar, do brincar. Tais experiências produzem e difundem a cultura em diversas regiões do país, permitindo o diálogo, a interação dos profissionais no planejamento curricular, e encontram um novo sentido para o quintal da escola. Porém, a realidade da Educação Infantil tem grandes desafios no resgate da infância interativa, pois é necessário rever conceitos e estudos sobre a complexidade da infância e articular ações de educação integral em diversos espaços e territórios de aprendizagem.

O termo espaço, em si mesmo, é mais abstrato do que o de “lugar”, por cujo emprego referimo-nos, pelo menos, a um acontecimento (que ocorreu), a um mito (lugar-dito) ou a uma história (lugar histórico). Ele se aplica indiferentemente a uma extensão, a uma distância entre duas coisas ou dois pontos (deixa-se um “espaço” de dois metros entre cada moirão de

³ O Projeto Território do Brincar foi realizado pelo Instituto Alana e idealizado pela educadora Renta Meirelles e o documentarista David Reeks. A jornada aconteceu em diversas comunidades do país, num período de 19 meses onde se registraram as diversas culturas infantis do brincar e a interação da criança no espaço da cidade. Dentre as comunidades participantes destacam-se as comunidades rurais, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral do Brasil.

uma cerca), ou a uma grandeza temporal (“no espaço de uma semana”) (AUGÉ, 2012, p. 77).

Por meio de estudos sobre o espaço geográfico da infância, é possível analisar as interações das crianças com os lugares e o conhecimento adquirido nessa relação lugar-criança. Dessa forma, o Princípio da Experiência caracterizado por Dewey, anteriormente colocado, reforça a ideia de que a educação integral se faz a partir de Campos de Experiência na territorialidade de cada infância local. Valorizar a capacidade criativa da infância, perceber a voz das crianças e acreditar que os pequenos cidadãos são potências criadoras de desenvolvimento, contribui para modificar a cultura escolar fragmentada e descontextualizada.

2.3 A IGNORÂNCIA DA INFÂNCIA COMO POTENCIAL PARA DESENVOLVIMENTO PLENO E A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A partir das interações das crianças no espaço geográfico, a infância é compreendida, neste estudo, por abordagens não-reducionistas como categoria histórica nas diferentes culturas, políticas sociais e econômicas. No contexto escolar infantil, há de se considerar essas manifestações.

Valores sociais, preocupações pragmáticas, instituições extraídas da experiência cotidiana são elementos que colaboram para delinear os objetivos, atividades e estratégias de ensinamentos adequados aos níveis de desenvolvimento das crianças atendidas e às exigências sociais que se apresentam para elas (OLIVEIRA, 2008, p. 124).

A criança modifica seu meio, é modificada por ele e adquire formas culturais de acordo com a sociedade da qual participa. As territorialidades infantis, como foi descrito anteriormente, permitem um mergulho nesse tempo e nesse espaço peculiar e tão rico de sentidos, porém muitas vezes ignorado pelos adultos constituídos como cidadãos na sociedade que subestima e ignora o olhar para as crianças em suas respectivas comunidades.

Num sentido filosófico, segundo Walter Kohan (2015, p. 219), no mundo infantil, a ignorância tem vários significados possíveis, como: “ela é ausência de

saber, mas também é o saber afirmativo que não aceita o que ‘todo mundo’ considera saber; é não querer saber o quê, nem como todo mundo sabe”. Diferentemente, no conceito do mundo adulto, a ignorância é considerada um defeito, um vazio; e a sabedoria, o seu contrário, como uma presença, uma plenitude, uma virtude.⁴

Portanto, no ato educativo, a ignorância deixou de ser ausência, carência e insuficiência, para tornar-se potência e motor dos possíveis fazeres. Nesse sentido, o investimento dos gestores para o incentivo a uma organização curricular e o planejamento de práticas pedagógicas participativas precisam levar em consideração o processo de desenvolvimento de competências humanas desde a educação infantil.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Na educação infantil, as competências devem ser desenvolvidas por meio dos Campos de Experiências nos quais a criança não é mais apenas uma receptora das mensagens transmitidas pelos adultos, mas também é capaz de produzir cultura.

Ao definir as competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁵. Provocar aprendizagens significativas

⁴ Estas reflexões, pertinentes à Educação Infantil, não ignoram que, para o pensamento pedagógico em geral, é válida a tese de que a “colisão entre o saber e a ignorância”, velha como o mundo, constitui precisamente aquilo para o qual os jovens professores não estão preparados, independentemente das explicações *ad hoc* produzidas sobre as dificuldades do ato de ensinar. De acordo com Daniel Pennac (2009, p. 243), “a grande falha dos professores assenta na incapacidade de se imaginarem *sem saber o que sabem*. Fossem quais fossem as dificuldades sentidas em os adquirir, logo que se encontram na posse dos conhecimentos, (...) passam a entendê-los como evidentes (...) e não conseguem imaginar a sua total estranheza para aqueles que, neste domínio preciso, vivem em estado de ignorância”. O autor citado formula uma proposta, dirigindo-se aos professores: “a vossa principal qualidade deveria ser a capacidade de conceber o *estado daquele que ignora o que o professor sabe*” (Id. p. 244).

⁵ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/undp-br-Acompanhando-Agenda2030-Subsidios_iniciais-Brasil-2016.pdf> Acesso em 4/5/2020.

desde a infância oportuniza o desenvolvimento das competências, dentre as quais estão trabalho e projeto de vida. De acordo com essa concepção, toda interação e brincar da criança é o trabalho do tempo atual, com oportunidades para os pequenos entrarem em contato com outros grupos. Nesse viés, as crianças conseguem explorar o mundo, o espaço e os objetos por meio do corpo, com os sentidos, gestos e movimentos, estabelecendo relações, brincando, expressando-se e produzindo conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o universo cultural e social.

2.4 FATORES PSICOSSOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

As interações das crianças nos espaços e tempos da infância são fatores preponderantes à socialização e ao desenvolvimento integral. É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica. Enquanto condições de humanização, articulam a construção de conhecimentos no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Ao adotar esse enfoque de correlação entre autonomia, protagonismo infantil, espaço e território da infância, a legislação educacional brasileira indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências como direitos de aprendizagem. Por meio da indicação clara do que as crianças precisam “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que precisam “saber fazer” (mobilização dos saberes), a explicitação das competências e a correlação dos espaços/territórios, bem como o papel ativo das crianças, oferecem referências para fortalecimento de ações que assegurem aprendizagens essenciais de convivência e sua formação cidadã.

No que diz respeito à relação entre infância e exercício da cidadania e do trabalho, Sarmiento afirma que:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que

se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também, nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2005, p. 25).

Diante do compromisso com a formação e desenvolvimento humano global, cabe à escola de educação infantil compreender sua complexidade e promover uma educação voltada ao acolhimento das crianças em suas singularidades e diversidades.

Dessa forma, a convivência entre diferentes grupos sociais desde a primeira infância desperta e proporciona situações desafiadoras, promove a interação cultural e aprendizagens significativas à potencialização do humano como um pequeno cidadão.

A noção espacial como parte integrante dos sujeitos seria uma noção social, e uma construção semiótica constituída a partir do contexto cultural no qual está inserida. Assim, afirma-se a relevância da construção dos espaços geográficos da criança e da infância como um dos aspectos essenciais para a educação integral. Em seu espaço e tempo infantil, a criança também é considerada cidadã e com seus direitos plenos garantidos. Desde muito pequenos, os bebês fazem opções, escolhem seus pares, tomam decisões. Nesse sentido, a orientação para a educação da infância deve ser centrada nos direitos da criança e na necessidade de entender a totalidade do desenvolvimento do ser humano.

Para Sarmiento (2007), “ouvir a voz das crianças” é uma locução que guarda em si um programa que pode ser compreendido em sua expressão teórica, epistemológica e política. Essa postura de respeito significa uma tentativa de ruptura com a forma tradicional de ver a criança que historicamente teve sua linguagem negada, que tradicionalmente foi compreendida fora de seu contexto cultural e geracional e percebida como sujeito afastado dos centros decisórios das comunidades em que se insere.

Portanto, o protagonismo na infância não é algo para ser deixado apenas nos escritos e, sim, deve-se considerar válida a participação das crianças, seja ela divergente ou convergente. O papel ativo da criança em seu tempo e espaço geográfico não deveria se restringir ao território da escola. A criança aprende nas

praças, nos museus, nas bibliotecas ou na rua, construindo sua identidade social, constituindo valores de trabalho e responsabilidade para humanizar espaços urbanos. Milton Santos (2017) traz a ideia de que o espaço é um conjunto de sistemas de objetos e de ações, e que as noções de tempo, de razão e emoção são propostas de construção de sistema de pensamento para entender o espaço geográfico. Para Santos (2017), a relação do ser humano com o restante da natureza, por meio da intencionalidade, resulta em transformações do espaço geográfico.

Nesse contexto, as relações construídas entre homens, objetos e natureza se integram em suas singularidades. Esse é um campo de coabitação no qual a multiplicidade de fenômenos apresenta um sentido comum e concreto em uma forma de organização e conteúdo. É uma totalidade híbrida, diversa, marcada por multiplicidade, afetivamente vivida e socialmente construída por um conjunto cada vez mais indissociável de objetos materiais e ações imateriais que constroem, impõem resistência, separam, unificam e produzem o seu funcionamento. O espaço geográfico é, assim, o próprio reflexo das sociedades (SANTOS, 2017; MASSEY, 2008).

Na contemporaneidade, a infância tem sua especificidade, e suas relações, interações e brincadeiras são produtoras de cultura, bem como potencializam o desenvolvimento da autonomia e cidadania. Estudiosa da infância, Kramer (2007) ressalta o quanto o tempo da infância é particular e decisivo para constituição de sua identidade social: “reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, e a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2007, p. 15). Portanto, as crianças têm o direito à aprendizagem e à participação social desde a educação infantil. Crianças são interessantes, elas falam, têm opiniões e são pessoas, porém tendem a ser negadas pela sociedade, pela escola e pela família quando se diz que elas “não têm maturidade, não pensam”.

Das considerações anteriores, pode-se inferir que a gestão escolar necessita ser repensada indicando possibilidades de uma educação integrada em busca da inteireza do ser, na complexidade das relações, na auto-organização. Assim, haveria a reorganização na perspectiva de uma práxis inventiva e emancipatória na qual as

crianças-cidadãs seriam protagonistas em aprendizagens significativas, ampliando a relação escola/aluno, escola/sociedade, conciliando conteúdo e método, o público e o privado, a razão e a emoção. Assim, para oportunizar novas aprendizagens, há de se ter uma reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local.

2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA ATIVA DAS CRIANÇAS

Considerando um caminho promissor de uma Gestão Pública alinhada à Educação Integral das crianças, notamos ainda que, no cenário da administração pública, pouco se fala em crianças quando se discute cidadania. Percebe-se uma exclusão da infância no acesso ao direito à participação social e política, seja por invisibilidade de engajamento às políticas públicas ou ao processo de decisões em vida coletiva. No entanto, os movimentos de inquietude de boa parte dos profissionais ligados à educação, frente à implementação curricular que emerge na perspectiva da educação integral, remete ao estudo reflexivo sobre a participação infantil. Segundo Sarmiento,

A participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um «modismo» (aliás antigo, de mais de um século, se considerarmos a importância das ideias participativas no movimento pedagógico da Escola Nova). No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (SARMENTO, 2007, p. 183).

Em coerência com essas ideias de Sarmiento, os valores éticos, políticos e estéticos alicerçados nas Diretrizes e Bases reforçam quão necessária se faz a atuação das crianças nos processos de participação individual e nas decisões coletivas para o desenvolvimento e humanização das crianças mediante as relações

e interações. A participação das crianças nas decisões coletivas é condição política e social para o desenvolvimento da autonomia e, enfatize-se, para a auto- (re-)organização da escola em sua finalidade, possibilitada pela presença do professor e pela intimidade da criança com a escola.

Nessa ótica, Walter Kohan (2007) lembra uma passagem poética de Manoel de Barros em que se ressalta a relação íntima com a natureza: “O tamanho das coisas depende da intimidade que temos com elas. Por isso, as coisas parecem tanto maiores em nossa infância, porque a infância é também um tempo de relações intimistas com o mundo”.

Nesse sentido, a importância do desenvolvimento pleno da criança e sua contribuição para desenvolvimento local dependerá do investimento na infância e seu tempo livre pelas autoridades educacionais; dependerá da escolha dos adultos entre, por exemplo, a de que elas experimentem desafios ou que fiquem paralisadas olhando desenhos animados. Quando se fala em participação social, o adulto tem papel fundamental em conjugar ações e organizar encontros de que as crianças também participem. O reconhecimento, ou não, de que a criança é um ser ativo com vontade própria é determinante para a vida em comunidade, assim como para as relações que cada criança estabelece na sua interação com os fatos e objetos do mundo.

Kohan propõe inverter o olhar sobre a infância, da exclusão de suas falas e ações para a sua presença, força e afirmação no contexto da vida:

Pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las (KOHAN, 2007, p. 101).

Desse modo, a política pública da educação integral é meta para propiciar o desenvolvimento pleno das crianças ao exercício da cidadania. A relação escola e comunidade, nesse sentido, pode ser marcada por experiências de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, em conjunto, constituírem uma comunidade de aprendizagem. A interação entre os segmentos da escola e as pessoas da comunidade pode auxiliar na superação de preconceitos, calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre

outros.

Celina Souza (2006) afirma que as políticas públicas resultam de um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos aos interesses envolvidos. Portanto, políticas públicas é uma área do conhecimento que objetiva colocar em ação o governo (e gestores de instituições não-governamentais) e/ou análise dessa ação.

Assim, articular a Educação Integral é descentralizar e desconcentrar as práticas. O progresso da Educação Integral será a consolidação de uma extensão das práticas na comunidade local, em que as crianças possam ser protagonistas e utilizar seus conhecimentos e saberes construídos na escola, no seu dia a dia.

Movimentos sociais com a concepção político-pedagógica de educação integrada aparecem atualmente em vários lugares do mundo. Na Itália, Espanha, Argentina e também em alguns municípios do Brasil as autoridades educacionais apostam e investem em projetos como, por exemplo, o das “Cidades Educadoras” e em novas sociabilidades na perspectiva de ecoformação. Ampliam oportunidades para aprendizagem nas cidades e abertura de fronteiras do conhecimento, buscando a coletividade e a cidadania para realização de bem viver, bem-estar e desenvolver-se.

Experiências de países como Portugal e de algumas cidades brasileiras, destacando Porto Alegre, a partir de 2001 (MORIGI, 2016, p. 19), buscam uma sociedade que vai além do respeito às diferenças, caminham para o reconhecimento da diversidade e das diferenças entre as gerações. Conforme o Princípio 3 da Carta Cidades Educadoras⁶, administradores do município de Porto Alegre RS, na Gestão do Prefeito Fortunati, citam mudanças e avanços percebidos após o ingresso na rede da Associação Internacional das Cidades Educadoras. Obtiveram avanços no projeto político-pedagógico que passou pela Escola Cidadã à Cidade Educadora, pois, segundo a Secretária Municipal de Educação, Cleci Maria Jurach, “a educação é maior do que a escola, e outras instituições devem estar envolvidas neste processo” (MORIGI, 2016, p. 136).

Percebe-se que, na intenção de aproximar a educação das crianças para

⁶ Documento: Carta Cidades Educadoras, Princípio 3: A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

desenvolvimento pleno delas, a articulação principal dessa política pública está condicionada à gestão democrática. Essa atitude envolve participação, autonomia e protagonismo das crianças no coletivo, para trazer a corresponsabilização no processo de aprendizagem, na organização do espaço, tempo e materiais e na ética do cuidado de si (BRASIL, 2009) – uma relação de atitude e envolvimento afetivo, trazendo resultados significativos de sentido à vida.

Entender a conexão entre a educação, o papel e a função social da Escola como articuladora de projetos significativos, que acolham a diversidade cultural em seus currículos em uma Educação Integral, multissetorial e multicultural (SACRISTÁN, 1995) possibilita o envolvimento de uma sociedade, também aprendente, em que a participação do Estado e dos cidadãos traz saberes construídos coletivamente para todas as “cores”. O desenvolvimento local e seus resultados dependerão da combinação entre as políticas públicas e a participação dos atores sociais nas dimensões ambiental, econômica, territorial, social e político-institucional. Em Portugal, a educação pré-escolar é definida a partir dos três anos de idade como complementação da família. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal nº46/86, de 14 de outubro, em seu art. 5º, existe a Rede de Educação Escolar constituída não somente pela instituição de ensino, mas por outras organizações e associações que também têm responsabilidade com o desenvolvimento pleno da criança:

3 – A educação pré-escolar destina-se às crianças com idade compreendidas entre os 03 (três) anos e a idade de ingresso ao ensino básico.

4 – Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar.

5 – A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadas associações de pais e moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social (PORTUGAL, 1986, p. 3).

A exemplo da política pública lusa para a educação infantil, a escola de educação infantil no Brasil precisa ser uma comunidade educativa alargada e envolver outros atores, espaços e tempos de aprendizagem. A cooperação de todos os membros da comunidade educativa e sua coesão em função dos objetivos emancipatórios faz parte de um projeto educativo humanizador que se articule e se consolide com as diretrizes e bases da educação infantil bem como com as competências gerais da BNCC.

De acordo com a Resolução nº CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a BNCC, as instituições educacionais devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando o contexto e as características dos estudantes, devendo:

VIII. Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das instituições ou redes de ensino, em atenção às diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação e normas complementares, definidas pelos respectivos Conselhos de Educação;

§1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira (BRASIL, 2017, p. 6).

Buscar o entendimento das percepções que circundam a gestão para a educação integral no cenário da educação infantil, especialmente na faixa escolar de 4 a 5 anos, é uma oportunidade para que se possam reconhecer as concepções dos gestores educacionais e aproximar os saberes construídos a partir de projetos de educação infantil que visam ao protagonismo infantil e ao desenvolvimento pleno. É preciso uma educação que reconheça os direitos de alteridade, a saber: os direitos ao cuidado, à ternura e ao convívio humano em que todos e cada um sejam reconhecidos (as) em seu singular valor-gente. Dentro das políticas, tanto no movimento das escolas, como no das cidades, ouvir o que as crianças querem dizer é valioso para a vida em comum. São exemplos de políticas que promovem a emancipação das crianças pequenas e que podem ser vistas em algumas escolas: multiplicação dos pronunciamentos das crianças em assembleias; opiniões do que pode ser feito no município; o orçamento participativo das escolas; quando as crianças, em grupos organizados, colocam propostas para melhor organização e mobilidade no espaço urbano; o orçamento participativo das escolas; quando as crianças de pré-escola, em grupos organizados, expressam suas propostas para a melhor organização e mobilidade no espaço urbano.

Diante dessas reflexões, as escolas brasileiras foram convocadas a

implementar seus currículos projetados em uma Educação Integral e podem integrar ações multidimensionais e intersetoriais que ultrapassam os muros da escola, para possibilitar resultados positivos à participação social no território, bem como ao desenvolvimento local e na região.

A propósito, menciona-se a ideia de Ladislau Dowbor sobre desenvolvimento local. Para esse pesquisador (2007, p. 78), “promover o desenvolvimento local não significa voltar as costas para os processos mais amplos, incluindo os planetários; significa utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade”.

Para tanto, cabe reforçar cada vez mais a importância da participação e mobilização dos gestores educacionais para ativar as redes de apoio na solução das necessidades e valorização dos potenciais locais. Nas escolas, a descentralização da gestão propicia a transformação e organização de novas perspectivas emancipatórias e participativas. Crianças que participam, decidem, pensam, criam soluções, e atuam com dinamismo em diferentes territórios educativos porque a experiência educativa promove a reestruturação do conhecimento e a modificação da realidade. Segundo Dowbor,

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a essa compreensão e à necessidade de se formarem pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas desse tipo, constata-se que não só as crianças, mas mesmo os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isso começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudá-la a transformá-la (DOWBOR, 2007, p. 76).

Saliente-se a importância de políticas públicas para a educação infantil em tempo integral que venham ao encontro da participação das crianças para reafirmar e materializar o potencial inovador da infância na sociedade. Nesse aspecto, busque-se a aplicabilidade de uma educação integral eficaz que abrace a relação com a comunidade e o desenvolvimento da cidadania ativa das crianças no tempo da escola e no tempo na comunidade.

Após as reflexões buscadas na literatura e anteriormente expostas, na sequência, apresenta-se um apanhado das principais pautas normativas traçadas pelos documentos estatais – nacionais, estaduais e municipais, de São Luiz

Gonzaga/RS, sobre a educação infantil na perspectiva da educação integral.

3 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo, faz-se inicialmente uma interlocução com os preceitos legais constantes nos documentos normativos federais, estaduais e municipais, considerando os estudos bibliográficos apresentados anteriormente. Na sequência, a partir de pesquisa documental, discorre-se sobre as concepções de Educação e Educação Infantil no Documento Orientador de São Luiz Gonzaga/RS, segundo as normativas quanto às concepções de educação integral e tempo integral nos documentos do Sistema de Educação Brasileira (BNCC, RCG, DOM). Por fim, o capítulo encerra com a integração dos princípios sociopolíticos e documentos normativos apresentados num sentido prospectivo de uma política pública de educação integral para a educação infantil.

3.1 OS PRINCÍPIOS SOCIOPOLÍTICOS E PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, criada em dezembro de 1996, trouxe crescimento e qualidade para a Educação Nacional. Um dos destaques dessa Lei é a organização da Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Neste campo legal, o fortalecimento da qualidade da educação é destacado em seus princípios e fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) que dão sustentação às propostas pedagógicas para a Educação Infantil, estão na linha de frente da concepção político-pedagógica de Educação Integral. A eles está vinculada

a Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à Educação Infantil. Esses princípios são:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

Vale ressaltar, neste estudo, que os princípios legais estão dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais definem e orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Essas definições valem como balizas para a implantação da BNCC e descrevem as concepções e objetivos das propostas para a Educação Infantil, enfatizando a integralidade, cuidado e organização dos materiais no espaço e tempo das relações.

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:
Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 17).

À luz das considerações sociopolíticas e pedagógicas contidas nas Diretrizes para a Educação Infantil, percebe-se que a aplicabilidade de Educação Integral voltada ao protagonismo e à emancipação das crianças vale-se das concepções sociais, históricas e culturais acerca da infância e da forma de organização de tempo, espaço e materiais na escola, anteriormente referidas. Assim, as DCNEI's dispõem que o trabalho coletivo e as relações com a comunidade são fundamentais para a efetivação dos objetivos das propostas:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p.19-20).

Considerando a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17/12/2009, que fixa as Diretrizes para a Educação Infantil, percebe-se que nela se ressalta a importância dessas especificidades para a orientação de Políticas Públicas apropriadas à Educação Infantil:

Artigo 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, *para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares* (BRASIL, 2009, p. 14. Grifos nossos).

Na urgência de se implementar propostas curriculares voltadas à educação integral na Educação Infantil, reafirma-se o compromisso sociopolítico e pedagógico pelo que se potencializam as múltiplas dimensões do humano na ética do cuidado e na inteireza do ser. Para tanto, as relações precisam estar fundamentadas na amorosidade, trazendo novas configurações às escolas de Educação Infantil, abraçando o viés da liberdade que emerge da articulação da racionalidade, sensibilidade e comunicação.

Os direitos legais das crianças brasileiras estão definidos pela Constituição

Federal em seu artigo 227.⁷ De acordo com essa expressão legal, “as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente” (BRASIL, 2009, p. 14).

Com base nas prescrições legais, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e à aprendizagem de diferentes linguagens. Da mesma forma, é preciso a garantia do direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Assim, os aspectos legais inspiram a promoção do desenvolvimento pleno da criança, considerando a dimensão humana e o cuidado no processo educativo.

A formação humana é um processo integral e acontece ao longo de toda a vida e em todos os espaços. É também trajetória social e trilha individual em que valores, linhas de pensamento e formas de organização social se fundem com as escolhas, preferências e habilidades de cada um. Educação integral não se reduz a tempo integral na escola. Trata-se, sim, de um tempo em que os conhecimentos acadêmicos se articulam com os saberes e potenciais educativos do território. A articulação deve permitir que, dentro e fora dos muros da escola, crianças, jovens e professores experimentem aprendizagens situadas em grupos e comunidades, em que todos se sentem confiantes em colaborar, errar, se expressar e, juntos, criar conhecimentos e invenções. Frente a essa observação, percebe-se uma inquietude por parte dos profissionais da educação acerca da ideia de abrir as fronteiras da escola, para garantir o direito à educação na forma como está definido pela Lei de Diretrizes e Bases.

⁷ Art. 227 “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Na tentativa de assegurar a educação para todos (as), a Educação Integral é mais que um mecanismo para o desenvolvimento pleno e pode ser o que vai ressignificar a educação a partir da dimensão do potencial humano e da ação da criança no ambiente comunitário. Significa desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas aprendizagens significativas para que, num futuro próximo, tenha sucesso em sua profissão. Em sua essência, o conceito normativo de Educação Integral traz o desenvolvimento da autonomia, da emancipação e de elementos que proporcionem o saber ser, fazer, viver e conviver na comunidade por meio da empatia e solidariedade. E, ainda, que a criança tenha mobilidade, capacidade de autocrítica, e saiba colaborar, compartilhar e enfrentar os desafios do século XXI.

Experiências que envolvem essas práticas podem ser vistas como elementos centrais das reflexões e novas relações através de um novo paradigma da educação integral. Diferentes experiências abordam relações de ensino e de aprendizagem, produção de cultura e práticas de gestão democrática, saberes e conhecimentos. Aproximam, assim, pressupostos teóricos ao cotidiano da escola na afirmação das potencialidades humanas e dão sentido à vida como, por exemplo, o histórico Movimento da Escola Nova.

Nesse cenário em que o foco da pesquisa é a educação infantil, primeira etapa da educação básica e na qual os princípios de formação humana são aprendidos, pensa-se a necessidade de uma gestão da educação humanizadora, democrática e participativa para a elaboração de políticas públicas. A gestão descentralizadora é necessária para oportunizar às crianças a participação na coletividade e aprendizagens criativas para enfrentar desafios do cotidiano e o cuidado com o ambiente local e planetário. Uma maneira de as crianças aprenderem a cuidar mais deste planeta é aprendendo a cuidar de si; doutra forma, dificilmente poderá haver cuidado com a natureza e com os outros.

Assim, lança-se um olhar à afirmação de Maturana e Rezepka (2000, p. 13) de que a função da educação escolar é permitir o crescimento das crianças como pessoas “que respeitam a si próprios e aos outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem”. Maturana e Varela (1995, p. 15) provocam as educadoras e educadores a uma reflexão, procurando levá-los a acreditar que, por meio da educação e da formação de pessoas, tem-se algo a contribuir e a dar, pois:

Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição? Ele começa a aprender isso já na sua própria família.

Maturana e Rezepka (2002) costuma dizer que uma criança que cresce no respeito por si mesma, num ambiente de cooperação, acolhimento e amorosidade, será capaz de aprender qualquer coisa e adquirir todas as habilidades e competências que desejar quando adulta. Seu aprendizado será tão mais facilitado quanto mais amoroso e acolhedor for seu ambiente de coexistência. Não nos esqueçamos de que as crianças não nascem amando nem odiando. Elas vão amar ou odiar na mesma medida em que forem amadas ou odiadas. Aprendem tão bem que se transformam em adultos capazes de destruírem a si, ao outro e, como podemos perceber hoje, até mesmo o planeta, como vem nos advertindo, há tempos, o pensamento ecológico. Maturana afirma ainda que somos seres sociais e emocionais e nos constituímos como humanos pela linguagem. O valor fundamental para a humanização é a cooperação pela amorosidade. O contexto social e as bases materiais concretas são pontos de partida para entendimento sobre o desenvolvimento humano, e as condições pelas quais se realiza esse desenvolvimento, o desenvolvimento das emoções, dos sentimentos e da cognição dos sujeitos históricos. Nessa perspectiva, o ser humano não se desenvolve sozinho, mas nas relações que estabelece com os outros, no contexto social em que se engendram tais relações. Essas ideias pertinentes à biologia do amor (Maturana) servem como contributos à justificação científica das diretrizes da educação infantil na perspectiva político-pedagógica da Educação Integral.

Considerando a visão de que a Escola de Educação Infantil é um dos primeiros ensaios institucionais da convivência social das crianças *em espaços públicos*, e que a educação está em constante mudança e precisa ser reconstruída num processo contínuo, a escola não se faz e não se sustenta sozinha. As atividades planejadas para as crianças precisam ser conectadas entre o cotidiano e a escola. Há de se ter uma relação de continuidade entre escola e comunidade, família e escola, para assegurar uma equidade e uma qualidade na educação que atenda às expectativas locais.

3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral é requisito para a qualidade social da educação, uma vez que possibilita a articulação dos espaços e tempos educativos dentro e fora da escola, como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 22). No decorrer deste texto, trata-se das concepções de Educação Integral definidas na Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho e do município de São Luiz Gonzaga/RS.

3.2.1 A Educação Integral na Base Nacional Comum Curricular

A Educação Integral, segundo a BNCC, adota, como centralidade, o diálogo, a colaboração e os sujeitos; e as aprendizagens, como compromisso da educação. Em consonância com as Diretrizes Nacionais, o atendimento à qualidade da educação infantil busca a formação integral por meio dos requisitos: de promoção da diversidade cultural; valorização das manifestações culturais da comunidade; estimulação do gosto pela aprendizagem; conexão do projeto político-pedagógico da escola ao trabalho pedagógico e à infraestrutura; integração e valorização dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias e os agentes da comunidade; orientação para a formação dos profissionais da educação; realização de parceria com órgãos da assistência social, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura, saúde e meio ambiente. A implantação da BNCC à luz das Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação Básica remete à reestruturação curricular no território brasileiro e ao trabalho de reflexão coletiva sobre o planejamento de políticas públicas de educação integral eficazes para a aplicabilidade na educação infantil a partir das concepções reconstruídas.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas

juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicabilidade na vida real, à importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

Ao enunciar a ideia balizadora de educação integral deste documento normativo federal, enfatiza-se a importância reflexiva e discursiva que se dá no planejamento curricular escolar bem como as formas pedagógicas para intencionar a aplicabilidade de uma educação integral voltada a atividades que envolvam a participação e protagonismo infantil.

3.2.2 Educação Integral segundo o Referencial Curricular Gaúcho

No Brasil, a educação integral vem sendo discutida desde o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Diferentes propostas multifacetadas sobre essa temática, desde aquela época, desenharam alguns projetos espalhados em todo território brasileiro. A BNCC afirma o comprometimento com a educação integral dos sujeitos. E o Referencial Curricular Gaúcho ratifica esta perspectiva que constitui um dos princípios norteadores na reconstrução curricular.

Nesse sentido, a percepção dos sujeitos em sua integralidade humana, como sujeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos, permite compreender e aceitar que todos os estudantes são iguais em capacidades, sendo as desigualdades reflexo dos diferentes contextos. E é nessa perspectiva que o documento citado assume o propósito de garantir a todos os envolvidos na seara educativa o direito de aprender. Esse direito fundamental inscrito na Constituição Federal do Brasil e em tantos outros dispositivos legais e normativos precisa estar presente nos projetos educativos, considerando as experiências significativas em todos os âmbitos da formação humana, as descobertas e aprendizagens que dão sentido às trilhas curriculares.

Importa alinhar conceitos ao considerar o Referencial Currículo Gaúcho - Educação Integral e Escola em Tempo Integral: a) Escola em Tempo Integral pressupõe ampliação da jornada escolar em, no mínimo, 7 horas, e uma proposta

pedagógica que pense o Currículo de forma a atender o estudante nesse espaço de tempo; b) Educação Integral não é o mesmo que Escola em Tempo Integral, ou seja, não está relacionada diretamente com a jornada escolar. É entender o estudante em seu desenvolvimento global.

Como a própria BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) traz em seu texto introdutório, implica “compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Exige uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto e suas capacidades de aprendizagem.

Cabe agora, aos educadores, assumir a intenção pedagógica de elaborar o currículo, considerando a Educação Integral como eixo central deste processo construído coletivamente.

3.2.3 Educação Integral segundo Documento Orientador Municipal de São Luiz Gonzaga/RS

Segundo o Documento Orientador Municipal de São Luiz Gonzaga/RS, instituído pela Resolução nº 05/2019 do Conselho Municipal de Educação de São Luiz Gonzaga/RS, que orienta a implementação da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho, a Educação Integral é abordada da seguinte forma:

A Educação Integral refere-se à percepção do sujeito em sua integralidade, ou seja, as dimensões que envolvem o sujeito são: a intelectual, a física, a afetiva, a social, a ética moral e a simbólica. Portanto, a educação será integral se contemplar todas essas dimensões (SÃO LUIZ GONZAGA/RS, 2019a, p. 20).

Nesse sentido, segundo o Documento Orientador Municipal (2019a), compreende-se que a complexidade humana demanda um processo educativo amplo e diversificado, oportunizando a todos o acesso ao conhecimento e às possibilidades de emancipação. O sistema educacional de São Luiz Gonzaga aborda as contribuições de Guará no que se refere à perspectiva de associar a educação integral à formação integral:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agregase à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (GUARÁ, 2006, p. 16).

Com base nessa concepção de educação Integral, o Sistema Educacional de São Luiz Gonzaga/RS pressupõe que a formação dos educandos promova o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades e a articulação com a comunidade.

A Educação Integral supõe ainda, a articulação da escola com a família e a comunidade, propiciando *experiências formativas que extrapolam o espaço escolar*, constituindo uma rede em favor do desenvolvimento dos indivíduos e de sua inserção crítica na sociedade. Tais pressupostos precisam estar explícitos no projeto político-pedagógico das instituições e nas políticas públicas da educação, de modo a *abranger as demais áreas, como cultura, esporte, assistência social, ambiente e saúde* (SÃO LUIZ GONZAGA/RS, 2019b, p. 21. Grifos nossos).

Por conseguinte, à luz do exposto, entende-se que a articulação da comunidade escolar nas experiências formativas das crianças em diferentes espaços e territórios educativos oportuniza o fortalecimento de políticas públicas eficazes para execução de uma educação integral na educação infantil.

3.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Na busca de uma política eficaz de educação integral na educação infantil convém refletir acerca das concepções teóricas de educação. Os saberes e fazeres pedagógicos devem ser afinados com as diretrizes que conduzem o planejamento da educação municipal. Assim, os textos a seguir discorrem sobre as definições de Educação e Educação Infantil constantes nas normativas legais do universo empírico desta pesquisa.

3.3.1 Concepções de Educação conforme o Documento Orientador Municipal de São Luiz Gonzaga/RS

A BNCC, implantada na educação brasileira, pretende ser uma importante política pública na perspectiva de melhorar a qualidade de ensino no Brasil. A partir dessa implantação, Estados e Municípios implementam seus currículos e diretrizes em conformidade com as orientações da Base. Em consonância com o dito anteriormente, os projetos político-pedagógicos e respectivas concepções pedagógicas nas unidades escolares devem se afinar com as diretrizes que conduzem o planejamento da educação municipal.

Segundo o Documento Orientador Municipal (SÃO LUIZ GONZAGA, 2020a), em consonância com o Referencial Curricular Gaúcho, a educação em São Luiz Gonzaga/RS pauta-se pelo direito de aprender, independentemente do sistema ou rede educacional a que pertencem os estudantes, sendo princípio fundamental o acolhimento das novas gerações para introduzi-las no mundo, a fim de estabelecer o efetivo compartilhamento do espaço-tempo pelas múltiplas gerações.

Assim, de acordo com o referido Documento, a educação municipal implica a contextualização e sistematização dos conceitos articulados com processos de aprendizagem organizados de forma interdisciplinar e transdisciplinar; a construção do conhecimento orientado pelo professor em atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de cada etapa de ensino, vinculando as macrocompetências da BNCC e o entendimento do estudante como protagonista do processo educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Entendendo o compartilhamento do território local pelas múltiplas ações, o direito de aprender, como princípio norteador do planejamento educacional em São Luiz Gonzaga, requer que o ato educativo se pautem no amor e na responsabilidade com a preservação e valorização da cultura do cuidado.

Segundo o Documento Orientador Municipal (2019a), o amor precisa permear a prática educativa, manifestando o compromisso com a formação de indivíduos capazes de agirem em conjunto na defesa de um mundo mais humanizado.

Entendida dessa maneira, a concepção de Educação no município de São Luiz Gonzaga retoma os princípios do Referencial Curricular Gaúcho e da Base

Nacional Comum Curricular, implementada em 2020, de modo a articular em regime de colaboração os princípios norteadores Curriculares Nacionais.

3.3.2 Concepção de Educação Infantil segundo Documento Orientador Municipal – São Luiz Gonzaga/RS

A implementação do Documento Orientador Municipal em São Luiz Gonzaga/RS (2019a) reafirma o compromisso com o princípio do direito de aprender e do direito inalienável das crianças de zero a cinco anos ao acesso à primeira etapa da educação básica no Brasil, de acordo com o Art. 9 da Resolução CEEEd 345/2018 que institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG elaborado em regime de colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades da educação infantil e do ensino fundamental e embasa o currículo das unidades escolar, no território estadual.

No dever de atender, em complementação à ação da família e da comunidade, o Estado organiza a Educação Infantil em creches para crianças de zero a três anos de idade e pré-escolas para aquelas com quatro e cinco anos. Com a finalidade de proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, afetivo e social, amplia experiências de interação e convivência na sociedade, marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil no município de São Luiz Gonzaga/RS estabelece a frequência na pré-escola de, no mínimo, 60% (sessenta por cento) do total de, no mínimo, 200 dias letivos, com carga horária mínima diária de 4 (quatro) horas, para o turno parcial e, segundo o Documento Orientador Municipal, para tempo integral, de 7 horas diárias. Esta normatização segue a norma da Lei Federal nº 12.796/13 de 4 de abril de 2013. O tempo é contado a partir da matrícula, sem que isso seja impeditivo para o prosseguimento dos estudos da criança.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica no Brasil, implementada em São Luiz Gonzaga/RS em 2019, pressupõe a educação integral

como eixo norteador ao desenvolvimento da criança à luz da BNCC.

Nesse viés, a Educação Infantil, segundo Documento Orientador Municipal de São Luiz Gonzaga/RS (2019a), e em conformidade com a BNCC, é definida de acordo com os eixos estruturantes das Interações e da Brincadeira. Ela deve garantir o cumprimento dos direitos de aprendizagem, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: 1 - Conviver; 2 - Brincar; 3 - Participar; 4 - Explorar; 5 - Expressar; 6 - Conhecer-se. Esses seis direitos de aprendizagem são verbalizados no sentido de ação, pois, na educação infantil, a experiência e o fazer fazem parte do processo de aprendizagem das crianças.

Mediante as Interações e as Brincadeiras, eixos estruturantes definidos pelo Documento Orientador de São Luiz Gonzaga/RS (2019a), a participação das crianças deve permitir a exploração dos espaços e tempos, a expressão livre, o autoconhecimento e a exploração das crianças nos diversos ambientes, de forma a contribuir para a formação integral das crianças.

Esses eixos estruturantes que permeiam o currículo da Educação Infantil, constantes no Documento Orientador Municipal, estão conectados nos e pelos Campos de Experiências, em conformidade com a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho: - O eu, o outro e o nós; - Corpo, gestos e movimentos; - Traços, sons, cores e formas; - Escuta, fala, pensamento e imaginação; - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim, tanto os eixos estruturantes como os campos de experiências constantes na BNCC, Referencial Curricular Gaúcho e Documento Orientador Municipal de São Luiz Gonzaga/RS chamam a atenção sobre a importância do brincar como prática que ativa o processo de socialização e interação das crianças. As brincadeiras estão na perspectiva de ampliar a ludicidade e a cultura infantil na escola e na comunidade, promovendo aprendizagens significativas para a vida.

3.4 A PROSPECÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO NORMATIVAS LEGAIS

Conforme visto anteriormente, de maneira explícita, a BNCC afirma seu compromisso com a educação integral.⁸

Ao apresentar a pesquisa documental sobre as concepções de educação integral na educação infantil, percebemos no Documento Normativo Municipal de São Luiz Gonzaga (2019a) que a educação municipal implica a contextualização e sistematização dos conceitos articulados com processos de aprendizagem organizados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, num compromisso com a formação de indivíduos mais humanizados. Assim, o Documento Normativo de São Luiz Gonzaga (2019a) reafirma o compromisso com os princípios do direito de aprender com a finalidade de proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, afetivo e social, ampliando experiências de interação e convivência na sociedade, marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

A busca de respostas para a defesa de uma educação integral para crianças de idade pré-escolar pressupõe a crença de que o tempo da infância é o tempo do brincar, do experimentar, do aprender a conviver, aprender a ser e a fazer com os outros. A escola de turno integral, como espaço público, pode ser um espaço-tempo de cuidado e de educação das crianças.

No Brasil, o modelo de educação infantil mais frequente é o atendimento em turno integral. Falar em Educação integral em tempo integral implica conhecer e respeitar os territórios, considerar os espaços e tempos escolares e repensar uma prática pedagógica que vise à sociabilidade e ao diálogo com a comunidade local, regional e global.

Nesse sentido, refletir sobre como se aproximam ações e concepções que permitam a formação plena dos pequenos e pequenas, com ênfase na articulação de políticas públicas como parte da formação integral no ambiente das escolas infantis, requer reorganização e reflexão sobre como entender a educação infantil, como realizar os projetos pedagógicos, como acolher as crianças e as famílias num mundo social de complexidades e incertezas, de desigualdades e diversidades.

A educação infantil demanda planejamento articulado que considere, no cotidiano, a atenção pela cultura, pela saúde, assistência social, justiça, educação e

⁸ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre seu significado.

cuidado.

Pensar a escola como “única” forma de assumir sistematicamente a tarefa educativa e o desenvolvimento integral da criança pressupõe a ideia de um poder classificatório em etapas e séries convencionais das instituições de ensino. Essa institucionalização da criança pode ser vista como uma “estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, que classifica as crianças em estágios e idades, cujo objetivo é a produção de resultado, não importando o processo e a participação das crianças” (BARBOSA, DELGADO, RITCHER, 2015, p. 104).

O campo educacional da infância requer a indivisibilidade do cuidar e educar. A integração dos campos do conhecimento nas orientações de outros profissionais que se encarregam da alimentação, nutrição, higiene e sono ainda parece imprescindível. Vale dar ênfase à articulação de políticas administrativas de integração de ações de múltiplos setores de desenvolvimento da criança, para além dos muros da escola. O reconhecimento e a valorização de cada criança é investimento singular com reflexos positivos de curto prazo sobre a comunidade local. Além do mais, considerar a escola como instituição educativa única e isolada desqualifica os conhecimentos populares, as culturas infantis e os estilos de vida.

Pelo visto, de acordo com as concepções de educação integral apresentadas pelas normativas federal, estaduais e municipais, a educação integral é um mecanismo para o desenvolvimento pleno e pode ser o que vai ressignificar a educação. A essência da Educação Integral, segundo as normas legais anteriormente destacadas, traz uma sugestão para abordagem ao desenvolvimento da autonomia, da emancipação e de elementos que proporcionem o saber ser, fazer, viver e conviver na comunidade pela empatia e solidariedade. Frise-se e insista-se em que a Educação Integral não significa tempo integral na escola.

Estar o tempo integral na escola não significa atender integralmente a criança. O tempo integral na escola oportunizou o trabalho para as mães, a emancipação das mulheres/mães, possibilitou a independência e a participação financeira das mães na economia da casa. Porém, contém o risco de afastar o comprometimento destas na educação e formação das crianças. A reflexão sobre a responsabilidade e sobre a partilha desse compromisso não é objetivo desta pesquisa, apesar de ser provocativo e inerente à meditação sobre educação integral. Se a escola tem a responsabilidade de complementar a educação familiar das crianças, não se pode

ignorar que a educação ocorre em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências (GADOTTI, 2009, p. 22).

Nesse viés, a busca de políticas públicas de educação integral para a educação infantil local possibilita uma proposição de corresponsabilidade de todos. Não parece saudável para as crianças que elas fiquem de 7 a 8 horas diárias confinadas no espaço escolar. Se nos perguntarmos “Onde estão nossas crianças?”, a resposta é: “na escola ou em casa”. Isso é perverso, se pensarmos que a escola torna as crianças “gente”, ou mais “gente”. Outra situação importante: uma jornada de tempo integral não pode eliminar o tempo doméstico a que a criança e sua família têm direito. Em experiências pedagógicas percebe-se o quanto seria importante destinar um período durante a semana para que as crianças permaneçam em espaços familiares.

Há vários territórios nas cidades que podem tornar-se educativos e serem explorados pelas escolas, famílias e comunidade. A escola educa, a família educa e a cidade também educa. Ensina e aprendemos em diferentes lugares nos encontros com os outros. Nesse sentido, ressalta-se que o Sistema Educacional de São Luiz Gonzaga/RS pressupõe que a formação dos educandos promova o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades e articulação com a comunidade, como destacado no capítulo anterior.

A educação integral, enquanto política pública local, precisa da intersetorialidade, da multilateralidade, do movimento dinâmico de atores que se mobilizam para assegurar a inserção, o trânsito e a mobilidade das crianças em comunidades. As crianças estão dentro das casas, dentro das escolas por medidas de proteção e segurança; quando confinadas, seu potencial criador e imaginativo fica parcialmente desativado. Crianças são cidadãs e precisam participar da vida em comum. Sua atividade precisa da experiência individual e coletiva, na escola, na vida, em diferentes lugares. As dimensões éticas, estéticas, ético-políticas, estético-afetivas, por meio do protagonismo, interações e brincadeiras, possibilitam o desenvolvimento em sua formação plena.

O conceito de tempo integral deve abranger a ideia da organização de atividades em realização dentro e fora dos muros da escola. Mesmo assim, as escolas estão atreladas à sistematização de tempos fragmentados e quantificados.

Isso, muitas vezes, encurta o tempo de brincar, e limita esse momento em detrimento de melhores resultados pedagógicos.

A experiência do tempo da infância tem suas características próprias, o que nos motiva a refletir também sobre o quanto seria interessante pensar a educação integral sem a classificação por faixa etária, considerando a importância da interação e a brincadeira entre as gerações e intergerações para as aprendizagens significativas e o apreender com os outros, resolvendo problemas, frustrações, negociando, compartilhando e se respeitando e, enfim, vivendo.

Extrapolando um pouco a exposição do marco normativo brasileiro, gaúcho e são-luizense sobre a educação infantil na perspectiva da educação integral, foco deste capítulo, cabe trazer um pensamento do pedagogo Francesco Tonucci, quando, numa entrevista, abordou o tempo na escola:

Aqui na Itália, tenho uma briga grande com relação à ampliação da jornada, porque acredito que as crianças já passam tempo demais na escola. Na verdade, não sei como será no Brasil, mas aqui os meninos e meninas quase não saem de casa, passam a tarde em escolas de tempo integral, fazendo música, esporte, etc., e chegam em casa com as lições de casa que a escola passa todos os dias – incluindo fins de semana, feriados e férias. Isso é um abuso, porque a Convenção dos Direitos das Crianças diz claramente que elas têm dois direitos, expressos no artigo 28 – o direito à educação formal; e no artigo 31 – direito ao descanso, ao tempo livre e ao livre brincar. Para todos os estudiosos da infância, e do desenvolvimento infantil, a brincadeira é a experiência mais importante na vida de um homem e de uma mulher. Ao longo da vida, todo o cimento sobre o qual se constroem nossa formação e nossa cultura, foi adquirido nos primeiros anos de vida brincando. Além disso, *brincar é a experiência que mais se parece à investigação científica e à experiência artística* (TONUCCI, 2016, p.6).

Nesse sentido, acredito que a escola deva ocupar a manhã e respeitar a tarde. Os deveres não contribuem em nada com a formação das crianças, atrapalham muito e impedem o brincar. Ao contrário, a escola deveria ser uma das mais interessadas no livre brincar das crianças, porque é assim que elas vivem experiências e emoções que amanhã poderão ser aportes à vida escolar. As boas escolas que eu conheci não enfocavam nos programas ministeriais ou nos livros, mas sim na *experiência de vida* dos alunos. (TONUCCI, 2016, p. 6. Grifos nossos).

A acolhida, a proteção e a segurança conferem credibilidade às escolas e também são motivos de contenção e confinamento das crianças no tempo e espaços escolares. A escola é propulsora da interlocução entre o que as crianças recebem dos adultos para viver.

Uma escola de tempo integral, mais que uma escola em tempo parcial,

exige abertura aos acontecimentos dos espaços públicos da cidade como modo de favorecer que as crianças aprendam a frequentar esses lugares e torná-los seus. Exige *criar, juntamente com os pais, urbanistas, associação de moradores, movimentos sociais, lugares para as crianças transitarem e se manterem presentes na paisagem da cidade, contribuindo para evitar uma geração de crianças com medo do espaço público, individualizado em suas casas e famílias.* (...) a escola da infância pode contribuir para a escuta dos tempos individuais e favorecer a experiência de viver tempos coletivos. Com cuidado e atenção (BARBOSA, DELGADO, RITCHER, 2015, p. 118. Grifos nossos).

Pensar a educação das crianças pequenas para enfrentar a complexidade da vida contemporânea exige reivindicações por parte dos gestores.

Reivindicar para a educação infantil a responsabilidade de uma educação integral que considere, no encontro entre adultos e crianças pequenas, as dimensões responsivas de compartilhar, partilhar e autorizar a inserção no mundo comum exige esforço de imaginação” (BARBOSA; DELGADO; RITCHER, 2015, p. 114).

De que educação integral para a educação infantil estamos falando? Aquela voltada à formação humana, de forma multidimensional e com gestão pública multilateral e intersetorial.

Pensar no humano é pensar os sentidos que lhe atribuímos. A qualidade da vida humana se eleva pelo amor, pelo respeito, pela sensibilidade e pela solidariedade nas e pelas experiências educativas. A qualidade de vida de uma sociedade depende do bem-estar e do desenvolvimento integral da sua população mais jovem. Considerando que a expansão do tempo escolar pode ser prejudicial à criança por limitar sua liberdade e a autonomia do brincar, a permanência da criança na escola em tempo integral exige um redimensionamento do espaço/tempo e um compromisso de todos para autoconhecimento e autocriação da criança, para se constituir com os outros e descobrir seu modo de ser, fazer, existir no mundo.

De acordo com Moll (2012, p. 25),

A educação integral não se resume a tempo integral, embora o tempo seja *condição necessária para efetivá-la*. O consenso é que deve haver mais tempo durante o qual a criança é conduzida por um educador, presumindo-se que mais tempo possibilite uma *quantidade maior de oportunidades de aprendizagem* (Grifos nossos).

Eis um alerta de Tonucci sobre os tempos na escola e em casa:

O que mais me impressiona é que as crianças perderam a possibilidade de sair de casa, enquanto as novas tecnologias lhes permitiram se conectar

com o mundo e acessar informações que na minha infância eram impensáveis de se conseguir. Uma criança com enorme mobilidade cognitiva não pode sair de casa. Tenho medo de que, dentro de pouco, os adultos digam que não vale a pena sair de casa porque temos esse meio que eu e você estamos utilizando para realizar essa conversa. Há momentos da vida que é preciso o toque, a briga, o contato (TONUCCI, 2016, p.12).

Coelho (2009, p. 93) expõe a expressão “educação integral” no sentido de ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional. Para essa autora, a educação integral se baseia na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano que só é possível quando se considera que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional – física, afetiva, cognitiva, ética, estética e politicamente – e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere. Nesse sentido, Coelho (2009, p. 93) afirma que:

É importante falar sobre educação integral, no sentido também de pressupostos do que tange para nós em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Para Coelho (2009), alguns estudiosos acreditam que a intensidade educativa independe da extensão do tempo na escola ou fora dela, ou seja, os acontecimentos, os eventos educativos, precisam ser significativos o bastante para construir, tão-somente, a relação entre educação integral e tempo. O projeto Cidade das Crianças do pedagogo italiano Francesco Tonucci é o único grande projeto internacional que cria Conselhos de participação infantil em diálogo com as prefeituras que assumem o compromisso de escutar sua fala e executar algumas das ideias. Começou com a prefeitura de Roma e hoje tem uma grande rede internacional na Itália, Espanha e América Latina. Tonucci explica nos seus livros e palestras: o objetivo é poder criar um espaço novo que está desaparecendo, entre a casa e a escola: a cidade. Um lugar que na atualidade não é usado, porque a criança vai da casa à escola, ou para outras escolas: de dança, de natação, de inglês, para voltar para casa para ver televisão.

Assim, pensando o desenvolvimento integral da criança como cidadão e seu desenvolvimento pleno, buscar as políticas públicas de educação integral, pelas quais se aprende e se ensina nas cidades, educadoras em seus diversos territórios,

parece ser um caminho possível mediante a interlocução com outros coletivos, além das escolas, na defesa dos direitos da criança. Faz sentido refletir sobre o valor de pertencimento da criança a nosso local, nosso bairro, nossa cidade. Cuidar, preservar e prosperar dependem do protagonismo, engajamento em ações democráticas locais. Porém, como as crianças estão supostamente protegidas nas casas ou dentro das escolas, sentir o espaço público e os acontecimentos do cotidiano parece estar longe dos seus olhos.

Tonucci (Op. Cit.) ressalta que “uma das mudanças mais profundas dos dias de hoje” diz respeito à “queda da autonomia das crianças”. O movimento de crianças e adultos é diferenciado e, muitas vezes, as crianças são menosprezadas. À semelhança das experiências de Rosário, na Argentina, a Cidade das Crianças é projetada e pensada para a segurança e mobilidade das crianças. Gestões públicas acolhem a participação das crianças em Conselhos, nos quais são ouvidas e interferem nas decisões.

Sobre a participação das crianças na vida pública, Tonucci (Op. Cit.) destaca:

O interessante de incluir as crianças é que eles não têm interesses como nós, ou seja, interesse de dinheiro, de poder. Tudo isso está bastante fora do mundo infantil. Trabalhamos com crianças bem pequenas, que *expressam de forma muito simples suas necessidades mais fundamentais*. Nesse diálogo, acredito que um bom administrador pode encontrar *força para colocar-se ao lado de todos os cidadãos, sem perder ninguém* (Grifos nossos).

A cidade que planeja a partir da escuta das vozes das crianças como cidadãos é uma cidade que se envolve na educação por meio do planejamento intersetorial. Os mais diferentes cenários de nossa cidade podem se tornar territórios educativos. Esta ideia de cidades educadoras (TONUCCI, 1991) é difundida pelo mundo com diversas experiências significativas de diferentes espaços e tempos de aprender.

De acordo a Lei Federal 13.257/2016,

Art. 6º A Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão instituir, nos respectivos âmbitos, comitê intersetorial de políticas públicas para a primeira infância com a finalidade de assegurar a articulação das ações voltadas à proteção e à promoção dos direitos da criança, garantida a participação social por meio dos conselhos de direitos.

Assim, a fim de implementar uma política de educação integral para a educação infantil que alargue a responsabilidade educativa das crianças nas cidades, é necessária a promoção de ações articuladas em redes de apoio intersetoriais entre educação e outras secretarias, que compartilhem uma visão social das crianças como sujeitos protagonistas e cidadãos do presente. Esse caminho de encontro e aperfeiçoamento está traçado em leis pelos direitos das crianças.

Portanto, falar de educação integral para a educação infantil é falar da coordenação e esforços para educação das crianças, da expansão da cultura escolar para fora dos espaços institucionais da educação infantil, como parques, praças, museus, terrenos, cinemas, mercados, etc. Tal expansão possibilita novas experiências e complementa a função social da educação, sem desqualificar a função escolar na promoção do desenvolvimento integral. A Educação Infantil ofertada nos municípios é direito das crianças enquanto cidadãos e cidadãs do território, sujeitos históricos, sociais, temporais e emocionais. Nada melhor que a Instituição Escolar para falar sobre a educação e desenvolvimento integral. Redes de apoio somam-se às escolas para, juntas, assumirem o compromisso que têm com as crianças e seu futuro.

Segundo Moll (2012), a perspectiva da educação integral como política pública, busca a valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos. Experiências mostram que a intersetorialidade vai se tornando mais tangível quanto mais perto estiver do território.

Para Jaqueline Moll (2012), o desenvolvimento integral está inserido na perspectiva das Cidades Educadoras, nas quais os equipamentos da saúde, da cultura, do meio ambiente, do esporte, entre outros, integram uma rede de cooperação e de fortalecimento da formação de sujeitos em todas as suas dimensões e da participação na vida pública. Um dos princípios da cidade educadora é trabalhar a escola como espaço comunitário e aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas.

Políticas públicas formuladas de forma intersetorial são um dos meios de concretizar aquilo que já está contido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que aponta a educação como um dever do Estado e da Família, promovida e

incentivada com a colaboração de toda a sociedade. Todavia, percebe-se que a intersetorialidade, enquanto política de governança, tem seus limites quando se repara na falta de diálogo entre os atores e quando há inflexibilidade nas relações sociais.

Diante deste cenário, buscamos concepções para aproximar a eficácia da aplicabilidade da educação integral na educação infantil enquanto política pública planejada pelas administrações municipais com a colaboração da comunidade.

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DEPOIMENTOS DAS GESTORAS ENVOLVIDAS NA IMPLEMENTAÇÃO LOCAL DA BNCC

Nesta parte da dissertação, apresentam-se registros de levantamento e análise de informações colhidas num campo empírico criteriosamente recortado. De início, apresenta-se a história da educação infantil no município de São Luiz Gonzaga/RS. Depois, passa-se imediatamente a expor algumas ideias sobre o método da pesquisa e, a seguir, são apresentados resultados da pesquisa e interpretações baseadas no referencial teórico e documental anteriormente exposto.

4.1 O COMEÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS

Segundo o diagnóstico do Plano Municipal de Educação de São Luiz Gonzaga, instituído pela Lei Municipal nº 5.501 de 23 de junho de 2015, o atendimento da educação infantil teve início em 1977 por iniciativa de Dona Maria Dias de Oliveira. Logo, nesse mesmo ano, um grupo de amigas fundou a SAI (Sociedade de Amparo à Criança), entidade sem fins lucrativos que tinha por objetivo apoiar e manter as creches municipais criadas pela Prefeitura.

Conforme o Plano Municipal de Educação,

A administração e manutenção das creches ficaram a cargo da diretoria da SAI que angariava fundos, através da anuidade das sócias, doações da comunidade e verbas federais que recebia da LBA (SÃO LUIZ GONZAGA, 2015, p. 11).

Em 23 de março de 1993, por meio da Lei Municipal 2.665, a SAI firma convênio com a Prefeitura Municipal, que se responsabiliza pela manutenção dos prédios e contratação de funcionários, em número suficiente para o atendimento às necessidades das instituições.

A administração de recursos humanos, orientação e supervisão pedagógica ficaram a cargo da Secretaria Municipal da Educação. A SAI administra os estabelecimentos e ficou responsável pela manutenção das necessidades básicas, com recursos oriundos de convênios com FGTAS, anuidades dos sócios e doações (SÃO LUIZ GONZAGA, 2015, p. 12).

Assim, cabe ressaltar que a educação infantil em São Luiz Gonzaga começou com a iniciativa da comunidade de se organizar para promover o atendimento das crianças, mediante o amor-doação das pioneiras da educação infantil na época. Esse legado histórico e simbólico das iniciativas da educação infantil em São Luiz Gonzaga nos faz pensar o quanto o amor-doação pode mover o ser humano na busca de resolução para a organização e desenvolvimento da cidade. Isso permite dizer que iniciativas de grupos da comunidade, movidos pelo amor, podem contribuir eficazmente para a implantação e a execução de uma política pública intersetorial nas gestões públicas. Com o exemplo citado, ressalta-se que o amor-doação transcende o mero cumprimento de atribuições do cargo, que tem sentido público e se liga ao interesse de melhorar a pólis. Sem o amor por parte de um grupo organizado de pessoas, o serviço público dirigido a crianças dificilmente funciona bem, arrastando-se no terreno árido regido pela lei do menor esforço.

Oportunamente, a educação infantil em São Luiz Gonzaga/RS transitou para a organização em Escolas de Educação Infantil.

A partir da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Educação Infantil de 0 (zero) a 6 (seis) anos passa a integrar, junto com o ensino fundamental e médio, a Educação Básica, como primeira etapa de formação reconhecida como direito de todo o cidadão. Embora constitua compromisso das três esferas do Poder Público, em regime de colaboração, sua oferta é responsabilidade do Município (Art. 11 da LDB). Com a LDB, a Educação Infantil, de 0 a 3 anos, atendida nas creches, passa a integrar o sistema educacional, deixando de ser uma responsabilidade exclusiva da área de assistência social (SÃO LUIZ GONZAGA/RS, 2015, p. 12).

Como construção histórica, a ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas de educação infantil no município de São Luiz Gonzaga/RS se relaciona com o percurso de transição de creches de assistência para a Escola de Educação Infantil, iniciado no ano de 1977. A consolidação desse programa ocorre com a lotação de profissionais com formação pedagógica nas Escolas de Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação para atender em tempo integral as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Diante da transição no atendimento às crianças de forma assistencialista para

um compromisso de formação integral da criança no município de São Luiz Gonzaga/RS, o Documento Orientador Municipal (2019a) traz a abordagem de requisitos para o tempo integral, elencados como:

Direito de todas as crianças, conciliando com o direito dos pais; todas as crianças, independentemente da classe social, são sujeitos de direito à educação desde o nascimento; Desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos de sua personalidade; Tem que ter padrões mínimos de qualidade no atendimento de toda a demanda; A educação integral vista como elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, contribuindo na formação das estruturas físicas, sociais, afetivas e cognitivas, base de toda aprendizagem ao longo da vida; Em cada escola, a proposta pedagógica, elaborada com a participação dos professores e aprovada pelo órgão competente, define os objetivos, os procedimentos e as inter-relações no espaço educacional; Parcial e integral (segundo o PNE 2014-2024 – estratégia 17 da Meta 1 e a Meta 6, o tempo integral deve ser estimulado); Professores qualificados, preferencialmente em curso de graduação de nível superior; Cuidado e educação - política voltada para toda população, para garantia de seu direito (SÃO LUIZ GONZAGA/RS, 2019a, p. 21).

Assim, a partir do legado histórico das pioneiras da educação infantil em São Luiz Gonzaga/RS e do compromisso atual do município, o atendimento da Educação Infantil em São Luiz Gonzaga/RS apresenta-se como uma política pensada para toda a população, permitindo a aplicabilidade de uma educação integral e a continuidade de um diálogo nas ações políticas e nas inter-relações com a comunidade.

As informações fornecidas nos capítulos anteriores e no começo deste contextualizam suficientemente as respostas, a serem apresentadas, na sequência, às questões relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa empírica que tornou possível esta dissertação. Mas, antes dessas respostas, é necessário mostrar o caminho pelo qual se chegou a elas.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DA PESQUISA EMPÍRICA

As considerações anteriores se respaldaram em pesquisa bibliográfica e documental. A partir da pesquisa bibliográfica, buscou-se explicitar, na forma recursiva de argumentação, a inter-relação entre diversos aspectos das políticas públicas de educação integral na educação infantil. A pesquisa documental a

respeito dessas políticas de nível nacional (CF, LDB, DCN's, PNE e BNCC), estadual (RCG) e municipal (DOM/SLG) permitiu incorporar no texto aportes normativos e pedagógico-prospectivos a respeito do tema, segundo a mesma dinâmica reflexivo-recursiva de mão dupla, de idas e vindas, de avanços e retomadas. Essa forma de raciocínio pertence à abordagem interdisciplinar, exigida pelo objeto de estudo escolhido.

A esta altura, cabe retomar e demarcar o *campo empírico da pesquisa* anunciado na Introdução. E, naturalmente, definir o método operacional de coleta e de análise dos dados colhidos nesse campo empírico. A pesquisa empírica foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas com a Secretária Municipal, a Assessora Pedagógica da Educação Infantil, as coordenadoras pedagógicas e as diretoras das seguintes Escolas de Educação Infantil que trabalham com pré-escola: EMEI Florinda Braga, EMEI Ana Paulina Pinheiro, EMEI Cecília Petry Batista e EMEI Tancredo Neves. Todas são escolas de turno integral da Rede Municipal de São Luiz Gonzaga. Procurou-se analisar o conteúdo das entrevistas mediante a análise temática de conteúdo, proposta por L. Bardin (2006).

As entrevistas visavam colher os sentidos atribuídos pelas entrevistadas às suas ações como gestoras de sistema municipal e instituições de ensino de Educação Infantil. Naturalmente, como se tematizavam as relações complexas entre contextos e ações, teriam de vir à luz não somente as opiniões das gestoras (dimensão qualitativa da pesquisa), mas também narrativas de ações e projetos e, igualmente, descrições de situações objetivas, tanto institucionais quanto de infraestrutura física das escolas. Ou seja, não se poderia deixar de considerar a dimensão descritiva da pesquisa.

Para ouvir as participantes, fez-se entrevista semiestruturada que buscou alcançar maior profundidade nos dados coletados. A entrevista foi feita a partir de um roteiro-condutor (Apêndice A). A entrevista foi realizada e gravada no local de trabalho das entrevistadas, com data e horário previamente agendado. Após, realizou-se a gravação a partir de uma atenta escuta e levantamento das unidades temáticas para a codificação das categorias.

Considerando os dados coletados, manifestamente, tratava-se de pesquisa qualitativa centrada na compreensão das relações complexas entre contextos e ações. Para tal compreensão, foi utilizada a técnica da análise temática de

conteúdo, metodologicamente caracterizada pela objetividade, pela sistematização e pela inferência. O processo de análise de conteúdo seguiu as fases da técnica segundo Bardin (2006): 1) pré-análise;⁹ 2) exploração do material;¹⁰ e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.¹¹

Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), as dimensões da codificação e categorização possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. No que tange à codificação, “corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2006, p. 103). Após a codificação, segue-se a categorização, a qual consiste na “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Id. p. 117). Já as categorias são expressões classificatórias, isto é, conceitos, que agrupam, em razão de caracteres comuns, um conjunto de elementos sob um título genérico (Id. p. 117).

Informou-se anteriormente a composição do grupo e subgrupos de participantes da pesquisa. Quanto aos critérios de inclusão das *gestoras escolares* participantes (um dos subgrupos), foram entrevistadas as que atendiam os requisitos de direção e coordenação pedagógica em escolas que oferecem o nível pré-escolar em tempo integral e que tiveram participação no processo de implementação da BNCC em São Luiz Gonzaga. Quanto à Assessoria Pedagógica da Educação Infantil e Secretaria Municipal de Educação (outro subgrupo), estas foram incluídas como

⁹ A *pré-análise* é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referência dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação destes por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2006).

¹⁰ Na fase da *exploração do material* definem-se categorias (sistemas de codificação) e identificam-se as unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e as unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 2006).

¹¹ Na etapa destinada ao tratamento dos resultados ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

participantes da pesquisa pelo requisito de *gestoras e articuladoras responsáveis pela educação infantil no município*. Portanto, um grupo eram gestoras de escola e o outro, gestoras do sistema municipal. Em consonância com as normas éticas da pesquisa com seres humanos, as gestoras que atenderam aos critérios de inclusão foram convidadas a participar e informadas dos objetivos da pesquisa, ficando livre a sua participação bem como a desistência em qualquer tempo e sua participação na pesquisa ocorreu após o consentimento e a assinatura do TCLE¹².

Para os objetivos desta dissertação sobre política pública de educação integral na educação infantil, as falas das gestoras entrevistadas foram distribuídas nas seguintes categorias: aplicabilidade da educação integral; capacidades humanas e construção de autonomia das crianças; viabilização da promoção da educação integral; construção e articulação de parcerias para a educação integral. Para cada categoria, a partir das falas das gestoras, o levantamento das características foi realizado a partir das unidades de significação, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 01 – Organização das Unidades de Codificação:

TEMAS	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIAS
Atuação da criança nas atividades entre escola e comunidade	Participação das crianças; Currículo integrado; Interações; Formação integral; Aprendizagens significativas; Autonomia das crianças; Infância como tempo de experiência.	Aplicabilidade da educação integral
Fatores incentivadores para desenvolvimento integral	Protagonismo da criança; Espaços e tempos; Territórios da cidade; participação na comunidade.	Capacidades humanas e construção de autonomia das crianças
A educação integral e o desenvolvimento da cidadania das crianças.	Parceria com as famílias; Ampliação do território educativo; Relação entre escola e comunidade.	Viabilização da promoção da educação integral
Atuação dos setores da administração pública	Princípios de gestão; Mudanças culturais; Planejamento coletivo; Inclusão das crianças.	Construção e articulação de parcerias para a educação integral

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

¹² O projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação fora aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A partir da leitura e releitura das entrevistas com as participantes, construíram-se gradativamente unidades de codificação e categorias; em torno destas, agrupam-se as informações mais recorrentes e relevantes obtidas das participantes da pesquisa a respeito do recorte temático, a saber, as concepções e os desafios de gestão na política pública de educação integral na educação infantil. As categorias são: aplicabilidade da educação integral; capacidades humanas e construção de autonomia das crianças; viabilização da promoção da educação integral; construção e articulação de parcerias para a educação integral.

4.3.1 Aplicabilidade da Educação Integral

Quanto a esta categoria, pretendia-se saber das gestoras como elas percebem a atuação das crianças na aprendizagem integrada entre escola e comunidade/bairro/cidade, pois se acreditava que as interações entre escola e comunidade são importantes para aplicabilidade da educação integral na educação infantil.

No Brasil, parece que educação integral é sinônimo de mais tempo na escola. Ainda que seja, a historiografia acerca da organização do sistema educacional brasileiro registra um leque diversificado de experiências e itinerários em políticas públicas, desde a década de 1920. A esse leque pertencem diferentes concepções de educação integral.

Importa esclarecer, de acordo com Celina Souza (2006), que nesta dissertação, entendem-se as políticas públicas como resultado de um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos aos interesses envolvidos. Trata-se de uma área do conhecimento que objetiva colocar o governo em ação e/ou produzir análises dessa ação.

No percurso das agendas públicas, no Brasil, a educação infantil vem sendo reconhecida e incluída na educação básica. Abriu-se caminho para a construção de

eficazes políticas públicas em rede por meio dos currículos integrados da escola e comunidade, incentivados pela política educacional que implantou a Base Nacional Comum Curricular e retoma o viés da Educação Integral.

Reportar-se à Educação Integral na Educação Infantil significa reafirmar que somos corresponsáveis nas causas e consequências daquilo que fazemos e para que o fazemos, no passado, presente e futuro. O reflexo das nossas ações impacta o mundo.

Estados e Municípios trabalham para planejar seus currículos de acordo com a BNCC. Como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, a BNCC como política nacional da Educação Básica pode contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, como as que se referem à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e à definição de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação integral na Educação Infantil.

Nesse contexto de preocupações, educadores(as) das crianças se questionam: Como pensar a educação integral na educação infantil, enquanto política pública?

Sabendo que a BNCC, enquanto documento norteador para a Educação Básica Brasileira, foi construída para potencializar políticas e ações, estados e municípios estão sendo orientados a implementar em seus referenciais curriculares o viés de uma educação integral e a buscar a redução das desigualdades educacionais. O Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) ratifica as orientações da BNCC na perspectiva da educação integral na reconstrução dos currículos.

No Documento Orientador Municipal de São Luiz Gonzaga/RS, a educação integral é percebida como “percepção do sujeito em sua integralidade, ou seja, as dimensões que envolvem o sujeito são: a intelectual, a física, a afetiva, a social, a ética, a moral e a simbólica. Portanto, a educação será integral se contemplar todas essas dimensões” (SÃO LUIZ GONZAGA/RS, 2019, p. 20).

Os depoimentos das gestoras de educação infantil entrevistadas confirmam que, no âmbito das escolas municipais de educação infantil, admite-se a ideia de que a criança pequena é sujeito. Em suas afirmações, as gestoras declararam que,

mediante a escuta, os educadores podem também aprender com as crianças:

Diretora B: Ela é um sujeito, hoje... E eu acho que, hoje também, nós estamos aprendendo a ouvir nossas crianças.... Porque antes, nós pensávamos diferente. Era feito diferente porque a criança, ela não tinha uma voz ativa, ninguém escutava a opinião de uma criança. E, hoje, ela é escutada...

No depoimento desta Diretora, foi possível perceber que as educadoras têm razões que validam e justificam a escuta das crianças, a prática de dar voz e vez a elas em suas interações com os adultos e com seus pares. Consideram tal prática pedagógica como significativa para a educação infantil emancipatória e para o desenvolvimento integral da criança, o que está coerente com o pensamento de Maturana:

A criança aprende a falar sem captar símbolos, transformando-se dentro do espaço de convivência configurado em suas interações com a mãe, com o pai e com as outras crianças e adultos que formam seu mundo. Neste espaço de convivência, seu corpo vai mudando como resultado dessa história, seguindo um curso contingente com esta história. E a criança que não é exposta a uma história humana e não vive transformada nela de acordo com o viver nela, não é humana. Isto é e deve ser parte de nossa preocupação cotidiana: as crianças que crescem sob uma ditadura, crescem corporalmente diferentes das crianças que crescem numa democracia (MATURANA, 2009, p. 61).

Portanto, as relações sociais que se instauram no tempo e espaço de convivência das crianças possibilitam o desenvolvimento e o potencial criador das crianças, dependendo da forma como os adultos conduzem esses momentos. As ações das crianças revelam potenciais inovadores, criando novas formas de interagir e resolver situações. Sendo a infância um tempo de ser, conhecer e fazer, há se de pontuar que o senso de dignidade humana da criança se cultiva nas e pelas interações e brincadeiras.

No entanto, por causa das ansiedades de ter de protegê-las dos perigos do mundo, não se veem mais crianças brincando nas ruas, divertindo-se, aprendendo a viver e a se conhecer, ou engajadas em iniciativas de transformação local. E, ainda, com o turno integral nas escolas, as crianças estão a maior do dia parte dentro do espaço escolar.

O brincar dignifica a criança e este ato é intrínseco a uma educação humanizadora. Estando a criança na escola de educação infantil, cabe aos(as) educadores(as) cuidar para que os espaços pedagógicos intramuros e extramuros

sejam humanizados, pois as crianças estão se tornando gente com a gente. Por meio da arte do brincar, vivenciam interações e irradiam para a comunidade suas formas de existir, em profunda integração com esses espaços.

Kohan alerta que:

Uma vida sem infância, sem uma relação infantil com a linguagem, com o que sabemos e com o que somos, parece também uma vida vazia de sentido.

Desta maneira, a infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo “normal” da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento. A infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo (KOHAN, 2004, p. 113).

Esse mesmo autor complementa sua afirmação dizendo que:

Sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque é a infância o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelos menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução; isso é a infância (KOHAN, 2004, p. 112).

Neste momento, no contexto da necessária adoção de medidas de distanciamento social devido à pandemia da Covid-19, poderia prosperar a adesão à tendência político-pedagógica de *homeschooling*¹³. Advirta-se que tal adesão ao ensino domiciliar como modelo político-pedagógico afronta o desenvolvimento autônomo das crianças e sua emancipação social, uma vez que, previsivelmente, os dogmas familiares são enfatizados pelo grupo familiar e marcarão de modo absoluto e totalitário a subjetivação das crianças e jovens. A defesa da proposta de *homeschooling* pressupõe uma falsa ideia de desenvolvimento infantil, minimizando ou distorcendo a importância da convivência das crianças com o público e com as diferenças sociais. A gestores(as) e educadores(as), cabe repensar políticas públicas que atendam a infância e a educação integral da criança com novas formas

¹³ Manifestações públicas de cinco entidades do Rio Grande do Sul [Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino (AESUFOPE), Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), Sindicato Intermunicipal dos Professores de Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (ADURGS/Sindical) e Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS)] criticam a iniciativa junto ao STF e fazem um alerta para a dispensa da escola e os perigos do direito de não mandar as crianças à escola. Íntegra do manifesto está publicado no Jornal Extra Classe, publicado em 12 de setembro de 2018.

de organização, humanização e novos jeitos de fazer¹⁴. Nesse sentido, Kohan afirma que:

Pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que ela lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas em acolhê-las (KOHAN, 2007, p.101).

Para tanto, a perspectiva de uma política pública para a implementação da educação integral na infância, com alargamento dos projetos institucionalizados da escola com a parceria da comunidade em outros territórios educativos, além dos muros da escola, oportuniza um trabalho de muitas mãos e um replanejamento de muitas cabeças.

No cenário brasileiro, programas que estendem o tempo de permanência na escola, como os programas Mais Educação, Tempo Integral na Educação Infantil, e programas de financiamento da educação como, Saúde na Escola, Dinheiro Direto na Escola, FUNDEB, proporcionaram às escolas maior possibilidade de infraestrutura e qualidade na educação. No entanto, tais programas tendem a manter a ideia de setorialização e, mais que isso, a política de tempo integral tende a institucionalizar o tempo da criança na escola com riscos de massificação e controle da infância. As gestoras entrevistadas instigam a pensar como a aplicabilidade da educação infantil na perspectiva da educação integral pode ser levada a efeito e ser institucionalizada de forma duradoura, positiva e saudável, contemplando com a devida seriedade o tempo do brincar infantil.

Educação integral não significa tempo integral na escola, necessariamente. Aos gestores incumbe a reflexão perante a demanda significativa de se manter as crianças na escola por 7 (sete) horas diárias. Para quem todo esse tempo e para quê? A ideia (normativa) de educação integral na escola é uma ideia de se trabalhar o todo das crianças, sua formação integral, sem ficar preso a conteúdos, mas atento a seu desenvolvimento:

Diretora E: Agora eu entendo que a educação integral é a educação da

¹⁴ Em tempos de pandemia, como o vivenciado no período deste estudo, medidas de distanciamento social provocam mais isolamento e comprometem a infância de forma cultural. Porém, isso não significa que conseguiremos ou deveríamos pensar como desejável ficar dentro de nossa casa o restante de nossos dias.

criança como um todo, essa criança que vem até a escola, que vem receptiva para todas as situações. A escola é um lugar para educar o todo, desde a hora do lanche, a hora do banheiro, a hora de ver que a pessoa que está limpando é uma educadora, a criança é um serzinho que está aprendendo a viver, vivendo no todo! As emoções, muitas emoções que a criança tem na escola, podem ser desencadeantes de coisas boas e coisas não tão boas, então é uma educação geral, hoje eu entendo isso! Até uns anos atrás eu pensava que educação integral era educação de tempo integral, mas agora eu sei que não, não precisa ter o dia inteiro na escola para ter educação integral.

Coordenadora C: Significa que tem que ser uma educação voltada a não só o conteúdo, não ter só o conteúdo a seguir, ele tem que ser integral, desde o conteúdo a seguir como o afeto, o aconchego na educação infantil [...] tudo que envolve de forma integral a educação que eles consigam, aprendem dentro daquilo que conseguimos proporcionar, e o integral não é só ficar dentro da escola, durante as 7 horas, o integral também é aquele que com a família tu trabalha com ela...e essa família em casa se propõe também a trabalhar junto com a escola.

Percebe-se ainda uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia da criança, indispensável para a educação integral:

Diretora C: A educação integral não se baseia em atividades de alfabetização, como muitos pensam.... Eu acho que nessa fase da criança tem que ser trabalhado muito o lúdico, muito a apresentação deles; nós temos que deixar as crianças falar, falar o que elas pensam. Isso é muito importante, porque depois, enquanto sujeitos, eles serem autônomos, terem autonomia, a gente trabalha bastante a autonomia, nessa faixa etária, desde os de baixo, mas com 4 anos é uma fase bem importante, porque trabalha o integral, o todo.... Tu trabalhas o psicológico, o físico, o lúdico, trabalhas o todo. Isso quer dizer o integral.

Assessora Pedagógica: A educação integral coloca todos os níveis que a criança precisa para ter uma aprendizagem garantida, eficiente. Não quer dizer que vai ficar quatro, sete horas. Enfim, o ensino tem que ser em qualidade, tem que englobar todas as áreas e habilidades que as crianças têm. A gente tem que estimular, promover, enfim, trazer tudo isso do ensino à tona.

Posicionando-se sobre a educação integral na educação infantil em tempo integral, a Assessora Pedagógica abordou questões de integração, consideradas como importantes na gestão escolar infantil. As escolas de tempo integral desenvolvem projetos pedagógicos durante todo o ano, segundo a fala da assessora: “Nós precisamos fazer a diferença! Nós precisamos nos unir e fazer com que as coisas realmente aconteçam; que a Educação Infantil tenha um lugar de evidência”, fortalecendo as inter-relações entre escola e comunidade e enfatizando que o tempo integral seja um tempo bem vivido e aproveitado pelas crianças com atividades significativas para seu desenvolvimento.

Assim, segundo Kohan, o tempo organizado na escola é um tempo organizado em “cronograma”, tempo em *khrónos*, um tempo que não pode parar, tempo do relógio:

Porque o tempo é movimento, segundo *khrónos*. E um movimento que não para, ou seja, o relógio ninguém pode parar, pode até ser que nosso relógio pare, mas *khrónos* vai continuar. O tempo anda. Prestem atenção, parece uma coisa abstrata o que eu estou falando, uma coisa meio doida, mas se vocês pensarem bem, a escola é isso, a escola é tempo cronológico. Num Projeto Político e Pedagógico, como organizamos o tempo na escola? A partir de semestres, a partir de semanas, planejamos, fazemos cronogramas (KOHAN, 2018, p. 300).

E ainda, *kairós* é uma primeira qualificação em *khrónos*, ou seja, *kairós* se traduz como *oportunidade*. *Kairós* qualifica *khrónos*, dando-lhe sentido, intensidade.

Há coisas que só podem ser feitas em determinados momentos e há momentos oportunos para fazê-las, e que, se não as fizermos nesse momento, não dá certo. Podemos ter a melhor ideia, o melhor projeto, mas se ele não encontra a oportunidade precisa, ele não vai funcionar. Às vezes um projeto que não é interessante encontra um momento mais propício, mais adequado. A hora de pegar um trem, um ônibus, se não estivermos na hora perderemos o trem. Então, um minuto não é sempre igual ao outro minuto. Às vezes encontramos uma pessoa que passa pela nossa vida sem deixar rastros, porque não era o momento de encontrá-la, e em outro momento essa pessoa faz uma explosão em nossa vida (KOHAN, 2018, p. 300).

Assim, tanto o tempo *khrónos* como *kairós* são importantes na educação infantil, enquanto atividades escolares e enquanto desenvolvimento integral das crianças. Walter Kohan (2018, p. 301) acrescenta:

[...] *khrónos* e *kairós* é muito importante na escola também, porque há momentos para fazer determinadas coisas. E na escola, além de organizar o tempo cronologicamente por quantidade de tempo, por número de movimentos temporais, organizamos o tempo por oportunidade, pensamos que há certas coisas que só se pode fazer em determinados momentos e não em outros. E pensamos que todas as crianças devem fazer certas coisas em certo momento. Mas o *kairós* pode não ser o mesmo para distintas crianças.

Na opinião das gestoras entrevistadas, estar o tempo integral na escola não significa *per se* que a educação das crianças esteja sendo integralmente atendida. Uma reflexão interessante concerne ao engessamento das rotinas a que a escola tende em sua organização cronológica. Essa reflexão surge a partir das falas das gestoras, que apontam o quanto há diferenças no comportamento das crianças que

ficam tempo integral e tempo parcial. Relatam, ainda, o cansaço das crianças e o quanto as rotinas institucionalizadas engessam o comportamento delas.

Diretora B: Nós estamos há dois anos tentando fazer uma experiência nesta fase de 4 anos de ser um período. Porque, a gente percebe que essas crianças que ficam o dia todo, muitas vezes elas se cansam, elas têm vontade de estar na casa delas também. Eles acham que aquela rotina que a gente tem que fazer com eles. É uma pessoa que fica com eles. Tem que haver uma rotina para ter uma organização até dentro da sala. Eles não querem mais isso. Eles gostam de estar na casa deles, eles precisam desse atendimento familiar, mais para eles. É o nosso olhar, mas, que eles produzem, eles brincam, eles fazem a parte pedagógica; a participação deles não deixa assim! A que eles ficam do turno parcial, eles têm aquele aproveitamento também da mesma maneira que no turno integral.

Coordenadora A: Nós temos na nossa escola crianças de 4 anos que já vêm desde pequeninhas de outras escolas, e essas crianças, a gente percebe que já vêm diferentes daquelas que chegam pela primeira vez na escola. Então é diferente! As crianças que já vêm desde pequeninhas na escola parece que elas já têm uma rotina, uma situação de esperar as atividades, eles ficam sempre aguardando o que a professora vai fazer e fazem sempre relacionado ao que a professora está “mandando”. E as crianças que estão chegando agora, temos uma turma de parcial, que é uma turma de crianças que vem direto de casa, é bem diferente esse protagonismo que tu perguntaste. Então, as crianças já têm mais autonomia, se entusiasma muito mais com as atividades. Elas expandem alegria, muito mais soltas com aquilo que a professora traz. Muito! Muito felizes.

E ainda:

Coordenadora A: Eu percebo que essas crianças do integral que vêm já de outras escolas, são (parece que) treinadas a ter uma rotina, de sempre fazer aquilo que a professora está dizendo, sabe? Que parece que não têm tanta autonomia quanto as outras crianças. Em algum sentido, a rotina é uma coisa boa, necessária, mas, também, a questão de sempre fazer digamos “a hora disso, a hora daquilo”. Aquilo parece que engessa um pouco a criança, e ela vai fazendo aquilo que é esperado dela. Ela sabe já que, na hora do lanche, ela tem que esperar na fila, os que chegam de começo eles nem sabem o que que é fila, fazer uma fila, mas eles têm aquela espontaneidade muito mais interessante assim, sabe? E são muito mais felizes, parece.

Coordenadora D: O que a gente percebe, assim, os parciais mais ativos. Não que os integrais não participam, mas a sensação que dá assim que eles são mais apáticos, entende? E isso não quer dizer que o professor não oportunize. Porque trabalhamos sempre com os projetos, desde [há] muito tempo. E a gente procura sempre envolver as famílias. A gente chama. A gente conversa. Propicia a eles momentos dentro da escola com as crianças. E a gente percebe até maior timidez., por parte deles, sabe?

Com o enfoque nessas observações, parece que o tempo estendido de permanência das crianças no interior da escola engessa um comportamento aparentemente apático. Adeptos da concepção pedagógica racionalista veem nisso

um indicador de sucesso da escola, que foi criada para *disciplinar* precocemente as subjetividades corporais das pessoas¹⁵. Mas, na concepção pedagógica que remonta a Rousseau (pedagogia nova), o fenômeno apontado pelas entrevistadas – “a rotina engessa a criança” – é interpretado como motivo para a ressignificar o fazer pedagógico e as rotinas. Para quem não estudou o idioma grego, Kohan fornece uma informação curiosa e muito interessante sobre o que é Escola. Essa curiosidade pode ajudar na otimização de uma ressignificação do tempo da criança na escola, uma vez que crianças necessitam desse tempo extensivo na instituição escolar. Diz Kohan (2018, p. 06):

Escola em grego se diz *SKHOLÉ*. Sabem o que significa *skholé*? Tempo ocioso, tempo livre. Olha o que significa a escola em grego: tempo livre. Tempo livre, ou seja, tempo liberado, tempo que se perde, tempo que não precisa ser aproveitado para uma coisa fora do próprio tempo, da própria experiência do tempo.

Sendo a infância um tempo de experiência, por meio do brincar livre, e sabendo que, de acordo com a BNCC, um dos Campos de Experiências na Educação Infantil constitui-se das brincadeiras e interações, faz-se uma reflexão sobre a condução de atividades para a formação plena na escola. O engessamento de rotinas, pela fala das gestoras, ocasiona uma mecanização de afazeres solicitados às crianças e, ao que parece, não é a construção de aprendizagens significativas.

Guará ressalta a importância da socialização de ambientes de aprendizagem, como possibilidade de complementar e dinamizar a educação em tempo integral.

Se a dinâmica da socialização e os processos educacionais ocorrem em diferentes lugares, e de modos variados, a proposta de Educação Integral, como articulação de saberes a partir de projetos integradores, também afliu para a demanda de articulação das redes institucionais, que devem operar, de modo compartilhado e complementar, com os programas e as políticas dirigidas ao mesmo público de um mesmo contexto local (GUARÁ, 2006, p. 17).

Maturana traz a ideia da biologia do brincar, como tempo intenso de vivência

¹⁵ O racionalismo moral e pedagógico (Kant, por exemplo) entende a submissão ao regime de normas, rotinas e ordens como um indicador seguro de autonomia, pois, só é subjetivamente capaz de dominar suas paixões/pulsões quem é capaz de se submeter às normas da comunidade moral. É mais livre, menos refém de seus impulsos perversos, quem mais vigorosa e voluntariamente se submete às normas e rotinas vigentes em seu mundo sociocultural. Esta ideia vem de Platão e está presente nos escritos dos psicanalistas que tratam da temática de perversão hoje.

que não põe o acento nos resultados, mas que prioriza a interação com o outro.

Uma ação com um objetivo, vivida como brincadeira – ou seja, com a atenção do ator na ação e não no possível resultado – e, de uma maneira que lhe permita ver os outros, ocorre na biologia do brincar. Mas uma ação propositiva, vivida com a atenção posta nos resultados, acontece da instrumentalização das ações que não percebem o viver no presente. Portanto, não percebe a negação do outro que isso implica (MATURANA, 2004, p. 202).

Em suas falas, as gestoras entrevistadas manifestaram preocupação a respeito dos sentimentos das crianças, a serem “trabalhados” na Educação Infantil na perspectiva da Educação Integral:

Diretora D: A educação infantil é o melhor período da criança, e é o momento que nós podemos trabalhar todos os segmentos, a socialização, a criatividade, o sentimento, que há muito tempo não é explorado, a questão de ter o respeito, que se está perdendo bastante, entre filhos e pais, e conosco também...

Mais ainda, ampliando a ideia da Educação Integral, enquanto política pública, ampliando territórios educativos na busca da integralidade, ações integradoras e relações intersetoriais, o tempo de aprendizagens da criança poderia ser um tempo *aión*. Kohan (2018, p.302) descreve que “*aión* é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura.” Sendo a infância o tempo da experiência, pensar a educação integral por intermédio do brincar, como experiências significativas, tem uma perspectiva de positividade da infância, pois

(...) o tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e de intensidade. O tempo de *aión* é o tempo do brincar também, por isso, às vezes, é muito violento e difícil quando queremos submeter uma criança a *khrónos* e ela está em *aión*. Por exemplo, quando dizemos, você tem 10 minutos para brincar, ou então, ela nos chama para brincar com ela, e nós dizemos: eu brinco, mas só tenho meia hora para brincar. Percebem? É uma violência da temporalidade do jogo. É uma violência da temporalidade infantil (KOHAN, 2018, p. 303).

Para compreender a complexidade da infância e suas experiências/aprendizagens, na opinião das gestoras entrevistadas, faz-se necessário reconhecer as crianças como sujeitos ativos, dinâmicos, titulares de direitos. Como centro da atenção político-pedagógica, precisam estar ativos na sociedade e, para tanto, as políticas locais precisam atender às necessidades

infantis, a de mobilidade tanto quanto a de segurança. Essa noção é percebida quando se aborda a necessidade da parceria de outras Secretarias e atores sociais para procurar dar conta da Educação Integral:

Coordenadora B: Para mim, educação integral é envolvimento, é a parceria da família, e da Secretaria de Educação, junto com as *outras secretarias* que possam nos apoiar, ajudar, nos dar recursos pra poder usar esse integral. Porque esse integral, ele pede um amplo, visitas. Ele pede visitas na cidade, nossa escola é muito longe. Não podemos sair daqui da escola, do nosso meio, se não tiver a parceria. Essa mobilidade, nós temos que ter essa parceria com outras secretarias pra nos ajudar. Penso que a educação integral não é a criança estar aqui dentro da escola o dia inteiro, nós *temos que usar outras formas, né? outros aparelhos, outras tecnologias, outras parcerias, pra poder sair, ver o novo, ver as dificuldades, pra ver as situações de tudo* (Grifos nossos).

E, ainda, a política pública de educação integral para a educação infantil se entende também como um campo de ação:

Diretora C: Onde todas as partes envolvidas estão atrás de um bem maior que é a nossa criança, que trabalhe em conjunto, que faz cada um a sua parte pra gente conseguir.

Fica evidente que as definições de políticas públicas precisam assumir uma visão holística. Celina Souza (2007) define essa visão numa perspectiva de que o todo é mais importante que a soma das partes e de que indivíduos, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores. Conforme Souza (2007), a visão holística é fator poderoso e determinante na definição da agenda das políticas públicas.

Esse compromisso holístico nas definições de agendas públicas vai depender das complexas relações e ações articuladoras da escola e atores sociais de forma intersetorial, integrando-se coletivamente em projetos planejados em continuidade por meio de políticas sociais, culturais, ambientais, saúde e esporte, visando a conquista da participação de todos e todas, como Associações e Conselhos para decidir coletivamente sobre o que cabe ser feito localmente. Essa perspectiva visualiza as escolas integrando um projeto de cidade educadora, conforme afirma Morigi:

A cidade educadora é ela própria uma cidade em rede, uma cidade que se organiza, com todos os seus atores, instituições e intervenientes do espaço urbano, para oferecer, diariamente e ao longo da vida, oportunidades de aprendizagem e formação para todos os seus cidadãos, numa tentativa de

aproximação dos cidadãos ao seu território (MORIGI, 2016, p. 68).

Mediante um projeto de cidade educadora, pode-se fazer acontecer um outro mundo possível; podem-se oportunizar aprendizagens integradoras nos territórios da cidade. As aprendizagens podem ser reinventadas e otimizadas por meio de uma política pública de Educação Integral para a infância, e de planejamento participativo, na parceria entre cidade e escolas.

As escolas de educação infantil em tempo integral, cujas gestoras participaram desta pesquisa, procuram desenvolver suas ações de acordo com as orientações da BNCC, sendo que os temas transversais são organizados na forma de projetos, desenvolvidos na escola e na comunidade de modo articulado. As escolas se organizam em torno de temas transversais, na atuação junto à comunidade, conforme os projetos pedagógicos e parcerias com outras instituições sociais.

Coordenadora B: Nós temos o projeto “O Abraço da paz”. Fizemos no primeiro ano, um trabalho aqui na escola sobre a amizade, a paz, o carinho, a afetividade. A respeitar a opinião dos outros. Trabalhamos na escola e depois fomos até a Praça da Matriz, no centro da cidade, então colocar o nosso abraço da paz em prática.

Projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde são evidenciados por temas como Dengue e Vacinação.

Coordenadora B: Esse projeto é de parceria com a saúde. A Saúde vem aqui também, faz uma palestra, conversa com eles e aí a gente faz nosso trabalho, não só no tempo que eles pedem, a gente vai relembando a dengue de 2, 3 em 3 meses a gente faz esse alerta, com a comunidade. A gente fez uma marcha, nós entregamos, nós fizemos uma saída, uma caminhada, daí eles vão cantando... cantinho da dengue, cantando economia de água, de luz. Vão pedindo para as pessoas que cuidem dos pátios. Eles mesmos chegam e falam. Nessa época, a gente chama uma parceira que é a Rádio São Luiz, a gente chama ao vivo eles cantando os cantinhos, eles dão entrevistas. E também é trabalhado com a saúde sobre as vacinas. Se não está em dia não pode entrar na escola, se não estão em dia com as vacinas, então a Secretaria da Saúde nos procura e pede pra coordenação estar sempre de olho nas fichas. Então eu já tenho sempre uma relação, como a gente recebe crianças de vários bairros da cidade, aí a gente faz esse trabalho e vai conversando com os pais pra mandar os xerox... É muito grande nossa clientela, vem de todos os bairros e do centro da cidade.

Projetos de reciclagem envolvendo a comunidade:

Coordenadora D: A gente fez em parceria, não lembro se foi ano passado

ou anterior, a gente fez uma de pneus que foi na quadra da escola. Aí veio a participação de pais, de pessoal da comunidade, ali na Monsenhor Wolski. Então eles se envolveram também. Até nós estamos ali com três poltroninhas que foi realizada dentro do projeto, Cada um confeccionou. Então, há necessidade, a gente sente essa necessidade de trazer sempre os pais.

Projetos com as empresas também são desenvolvidos nos bairros, como:

Coordenadora B: Teve um Projeto do Frigorífico que era “Projeto Criança Feliz”, quando crianças participavam do projeto e, no final, eles faziam um passeio lá dentro da empresa, que era a COTRIJUI na época. Agora é Frigorífico Estrela, na época de 2013, eles tinham essa parceria com a escola. O objetivo deles era: ser criança. Faziam um concurso de desenho pra criança apresentar e era escolhido o melhor desenho e ofertado um brinde e, também, com certeza de contrapartida o conhecimento sobre os alimentos que eles produziam. Então nós tínhamos que trabalhar como eles produziam a mortadela, como eles produziam a linguiça, a carne de porco. E nesse dia que eles iam lá na festa da criança, eles faziam um passeio em várias partes do Frigorífico em que eles podiam entrar. Eles iam lá e podiam conhecer o lugar da matança, onde os porcos ficam e, pra não mostrar a matança, mostrávamos só o lugar aonde os porcos ficavam e pra onde eles passavam pra morrer. E o cuidado, a limpeza que eles têm com os ambientes. Depois a criançada ia brincar no pula-pula, se divertir, jogar bola; faziam lanche bem gostoso.

Projetos envolvendo participação com organizações de outro Estado, com a Instituição Estante Mágica de São Paulo/SP.

Coordenadora D: O projeto da Estante Mágica é também trazer os pais para dentro da escola. Daí, dentro do projeto Estante Mágica tinha vários temas. Cada professor poderia escolher. Cada professor escolheu um tema, trabalhou dentro da sala de aula e, dentro do tema, cada professor montou um livrinho, um livro feito por cada aluno. A gente enviou cada material para a Estante Mágica. Foi feita capa, foi feito o lançamento do livro em dezembro. Foi feito lançamento dos livros, cada aluno autografando o seu livro, fazendo a sessão de autógrafos.

Outra experiência significativa é o Projeto com o SICREDI local, com o tema: *União Faz a Vida:*

Coordenadora B: A SICREDI trabalha com os professores por enquanto, somente com os professores pra ensinar o cooperativismo. Eles querem que nós demos início a ensinar as crianças a serem cooperativas. Cooperativas umas com as outras, cooperar, aprender, usar o termo cooperar, quase que o trabalho em coletivo que nós estamos fazendo. Então nós vamos fazer essa união com a vida, eles frisaram pra nós que não é pra levar nossas famílias, pra SICREDI. É a SICREDI como empresa tem que fazer um trabalho comunitário, então ela está fazendo um trabalho com as escolas e esse trabalho vai ensinar a ter o respeito com as equipes que trabalham junto. Talvez a gente ensinando esse projeto a gente vai conseguir, com as crianças, um embasamento, como trabalhar em equipe, porque hoje em dia se você ser muito individualista, se trabalhar só o teu

eu, muitas coisas você não consegue fazer sozinho, precisa de outro ou de outros. E então esse é o maior objetivo deles.

Esse projeto a *União faz a Vida*, ele vai ser desenvolvido dentro do nosso grande projeto que é *Semeando com Amor, Resgatando os Valores*. Faz uma união, e aí vamos trabalhar tudo junto, porque se a união faz a vida, nós estamos trabalhando com amor e resgatando os valores. Entre eles, está a de cooperação e a afetividade.

Projetos envolvendo a comunidade, como a rede de apoio, também são destacados em falas das gestoras escolares:

Diretora A: Nós fizemos o projeto sobre reciclagem, que a gente fez o trabalho com pneus. Fizemos chamamento. Veio um tanto da família, como a comunidade. Todo mundo participou. Se a gente faz um passeio, como a gente fez no Agrícola, os pais presentes! Sempre estão ali o CPM, sempre estão ali, nos auxiliando, tanto a arrumar um transporte, como, lá no dia, na alimentação, se vamos passar o dia. Sempre nos auxiliando.

Diretora D: A escola trabalha a cada ano um projeto. Ano passado o tema central foi “Eu e os outros”. Então, pra começar dentro da criança, começar na criança, trabalhar em si, os sentimentos da criança, para depois com os outros. Em todas as turminhas, temos 7 turminhas, temos integrais e parcial. Então onde toda a escola trabalha junto, com atividades visando esse objetivo maior, é mais fácil de atingir o resultado, de conseguir ver que a criança melhorou como criança, como ser humano, que tá melhorando suas condições e formas de pensar... Tratando melhor a criança, eles se sentem melhor, mais acolhidos e é isso que a gente quer. Que a criança sinta saudade da escola e quer estar aqui, se sinta amado, que às vezes não é o que acontece em casa.

Maturana ressalta que as situações de reflexão nos ambientes educativos precisam ser estimuladas pelos adultos:

Uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser. Como poderia a criança olhar para si mesma se o que vê não é aceitável, porque assim a têm feito saber os adultos, sejam seus pais ou professores? Como poderia a criança olhar para si mesma se já sabe que algo está sempre errado com ela, porque não é o que deve ser ou é o que não deve ser? (MATURANA, 2009, p. 30).

Muito raras são as falas sobre as crianças como cidadãos em políticas públicas locais. Em contextos escolares, a maioria das falas que relacionam as crianças com as políticas públicas tem como foco as experiências de aprendizagem como ensaios para a cidadania na vida pública, *a ser exercida no futuro*. Porém, ainda que esporadicamente, pode-se perceber que a escola tem a intenção de expandir suas ações no espaço da cidade, mas encontra limitações quanto à mobilidade com as crianças, prejudicando a experiência lúdica e significativa no e com o território.

Diretora B: Nós tivemos vários projetos, várias experiências. Tivemos aqui dentro da comunidade escolar, e também nós tivemos projetos realizados fora. A gente mantém essa parceria com a escola vizinha de ensino fundamental. A gente está sempre trocando de atividades, a gente se convida. E uma coisa que dificulta sairmos daqui e fazer mais essa visita: nós temos esta nossa escola, está situada numa saída no asfalto. Desde que nós começamos nosso trabalho aqui, a gente pediu muita proteção na via pública. Não tinha ali um quebra-molas, que hoje tem. Não tinha uma fiscalização, não tinha placa. A recém no final do ano passado, acho que foi na metade do ano, que nós conseguimos, através de vários pedidos, que tivesse. Ainda tu podes ver: ele não foi bem acabado. Está inacabado. Nós não temos ainda as calçadas, de proteção. Então é muito perigosa a saída da nossa escola. Quando os pais chegam pra entregar as crianças, pela manhã, é um perigo! As vans escolares, os pais... No ano passado chegamos a ter “batida” de carro. Por falta de uma orientação, de placas de sinalização, de lugares.

Enquanto política pública para a infância, as crianças ainda são ignoradas ou estrangeirizadas (KOHAN, 2007) em seu tempo, como aquelas que não sabem, não conhecem, não fazem, e são mantidas resguardadas e protegidas em “seus ninhos”. No entanto, vivemos um tempo diferente, e mais do que nunca se clama por colaboração, por participação de todos em zelar pela vida. As crianças estão crescendo nesse meio e precisam ser protagonistas, participantes e autônomas do processo de reaprender a conviver por meio do livre brincar. Para isso, a cidade, enquanto comunidade, precisa ser pensada a partir das crianças.

Nesse contexto, quanto às políticas públicas, e falando de educação integral, ressalta-se sua necessidade para dar prioridade absoluta à criança. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, p. 01), em seu artigo 4º e inciso “c”:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas.

Ao poder público, cabe movimentar ações sociais e articular parcerias com as famílias e instituições na elaboração de políticas públicas que visem ao desenvolvimento integral da criança e que não se limitem a programas de atendimento e de proteção. Isso é o mínimo. É considerável reportar as conquistas de políticas acerca da infância que normatizaram e passaram a defender o desenvolvimento e atendimento da criança, como prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Em seu artigo 16, o texto legal fala do direito à liberdade, livre mobilidade em logradouros públicos¹⁶, porém isso não acontece na realidade. Dificilmente, vemos crianças brincando de forma protegida ou segura nas cidades.

Considerando a criança como cidadão(ã) de direitos, sua participação na sociedade, integrando a participação popular¹⁷ (inerente à democracia e aos princípios constitucionais) é legalmente reconhecida para compartilhar da Gestão Pública. Exemplo disso é a participação das crianças em orçamentos participativos na cidade de Santo André/SP, onde as crianças de educação infantil participam de Conselho Mirim e têm voz nas Plenárias.¹⁸

Opinar, transitar em logradouros públicos, sentir-se pertencente à comunidade faz parte do desenvolvimento da educação integral.

Esta forma de priorizar a participação das crianças nas decisões da vida em sociedade dependerá de como, nas agendas e temáticas, será conduzido o gerenciamento das políticas públicas.

Pela fala de uma das gestoras entrevistadas, na respectiva escola de Educação Infantil, procura-se estender a participação das crianças em afazeres cotidianos, incentivando o protagonismo e a colaboração. Em resposta à pergunta sobre como ocorre a participação das crianças:

Diretora D: As professoras inventam e vão pra cozinha ou na sala mesmo, levam os utensílios e elas [as crianças] mesmas fazem... Teve um ano que uma professora fez um avental e uma touca para cozinhar, fizeram o docinho para o Dia das Mães. Elas fizeram! Com orientação do adulto.

¹⁶ **Art. 16.** O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

¹⁷ A participação popular descrita na CF 1988, Art. 204, inciso II, reconhece-a como princípios norteadores de políticas públicas:

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

¹⁸ Reportagem disponível em: <http://innoveedu.org/pt/educacao-infantil-e-orcamento-participativo>, crianças buscam voz e representam, por meio do Conselho Mirim, o orçamento participativo nas Plenárias. Desde o jardim da infância, comecem a participar das discussões do município sobre como usar o dinheiro público para melhorar a vida delas. Buscaram nas escolas e bairros problemas enfrentados pelas crianças, e demandas, como a construção de espaços de lazer e cuidado com praças e ruas.

E a gestora ressalta ainda a importância da cooperação nos afazeres domésticos:

Diretora D: Eu acho importante que o menino saiba cozinhar, que tem que lavar a louça também, que não é só obrigações da mulher, que a mulher trabalha fora e tem que chegar em casa e é tudo com ela! Eles têm que ter essa noção que tudo tem de ser dividido, que a mulher faz a comida e ele também pode fazer; saber lidar na cozinha. Temos que quebrar esses paradigmas, nossa cultura ainda de que é dever da mulher fazer a parte doméstica. A escola é um lugar que deve fazer isto: quebrar paradigmas. A interação na escola é algo muito diferente de qualquer outro lugar.

Ao falar em educação integral como formação nas múltiplas dimensões do humano, acredita-se que essa responsabilidade é de todos para com todos, em todos os lugares. Assim, as experiências educativas podem ser ampliadas à cidade, e esta pode também se tornar educadora. Isso ocorre num movimento coletivo, complexo e contínuo de planejamento educativo, pensando no bem-estar de todos, com iniciativas locais, incluindo as crianças.

Exemplos disso temos no planejamento de cidades que integram em seus territórios espaços pensados para intenções pedagógicas dirigidas às crianças, num tempo de lazer e aprendizado. Rosário, cidade da Argentina, por meio da participação cidadã e de projetos coletivos, executa políticas urbanas de inclusão de todos (MORIGI, 2016, p.131-134). Nesse município, criou-se o “Tríptico das Crianças” (Granja da Infância, o Jardim dos Pequenos e a Ilha dos Inventos), pelo qual se concretiza um modo de pensar a cidade como cenário de aprendizagens e escola de democracia em espaços públicos, lugares de pertencimento e encontro.

Esta proposta, que promove a transformação social, encontra nas crianças os cúmplices ideais para promover trocas de costumes e práticas sobre os espaços públicos. Orienta-se à multiplicidade geracional que centra a criança e na infância seus interesses, sua potência e sua estratégia transcendente (MORIGI, 2016, p.133-134).

E, ainda, a execução da proposta de que a cidade integre ambientes educadores, mobilizados pela comunidade, vem “para despertar nos cidadãos o interesse nos destinos de seu município, pois precisamos pensar e criar novas práticas participativas que influam nos caminhos dos governos” (MORIGI, 2016, p. 63).

Nessa proposta, a inclusão das crianças é possível, uma vez que elas pensam, recriam e ajudam a encontrar soluções. Para elas, não há problema que

não possa ser resolvido. Enquanto pedagoga, enfatizo que a pedagogia criou espaços e condições para esse diálogo com políticas públicas de educação integral para a infância, especialmente em razão do compromisso de implementar os currículos integrados em projetos político-pedagógicos articulados com a cidade. A interação entre os espaços das práxis educativas permite um olhar ecossistêmico, no qual saberes e fazeres possibilitam, criam e potencializam diferentes formas de convivência. Ao incluir as crianças como protagonistas das aprendizagens, por meio de um currículo integrado, possibilita-se um alargamento desses territórios educativos para os espaços públicos.

Neste foco, a partir das falas das gestoras, destacam-se os desafios de acolher e incentivar as diversas manifestações do modo de ser das crianças, das variadas formas de configurações familiares, e de garantir que todos aprendam a partir de uma pedagogia pensada na integralidade da criança que carrega em si dimensões biológicas e afetivas, pressupondo a dignidade humana e a solidariedade como forma de amor e aceitação do outro.

Participar na sociedade é tarefa não só de jovens e adultos, mas de crianças, jovens, mulheres e homens adultos e idosos, independentemente de gênero, credo ou opção sexual, de forma respeitosa, cuidadosa e intergeracional. Participando, aprendemos uns com os outros, vivendo em comunhão. Utopia? Talvez, mas antes que o seja, diga-se que é fé no humano, crença de que somente humanos podem salvar outros humanos¹⁹.

Pelas falas das gestoras participantes desta pesquisa, percebemos que, na educação infantil, o amor pelas crianças se faz presente na escola, na preparação e no planejamento das atividades, porém não se manifesta no âmbito da cidade. Onde andam nossas crianças, se as amamos, as reconhecemos e as consideramos no cotidiano? Pensamos nas crianças para regenerar a vida ativa e para que possam brincar de forma segura nas ruas, praças, calçadas? Enquanto gestores(as)

¹⁹ Se em tempos de pandemia, vivemos esta instabilidade emocional, sentimos o quanto precisamos uns cuidar dos outros e, individualmente, fazer sua parte cabe a cada um, por decisão própria. Todos estamos num mesmo barco, movimentando-nos em solidariedade e colaboração, em ações de efeito dominó, de vida e/ou de morte. Por essa questão, entre outras, enfatizamos a importância da educação integral. De acordo com Paulo Freire (2009), a educação é um ato de amor e de coragem. Maturana insiste em que, sem amor, não há humanização e relações sociais sadias e construtivas. Tanto em Freire quanto em Maturana, o amor tem um caráter notoriamente político, pois se dirige ao social em sentido amplo e demanda política lúcida, isto é, socioanaliticamente mediada e decididamente planejada. Em ambos os autores, a amorosidade e a politicidade na prática pedagógica são inseparáveis.

públicos(as), ouvimos as crianças para escutar suas opiniões? Enquanto educadores(as), sabemos “por que está sendo difícil brincar nas ruas?”

Onde e quando é possível, brinca-se na rua porque a rua é um lugar de criação, de pertencimento. O ato de brincar, dignifica a criança e a des-envolve como um desabrochar para a vida, relevando seu potencial criador e transformador da realidade. Na interação com os outros, o movimento livre é tempo de oportunidade e intensidade (kairós), em que a criatividade é potencializada. Nesse existir, a liberdade e a responsabilidade são construídas e vivenciadas pelos indivíduos do grupo, cada qual em sua função e em seu estilo singular.

Considerando o movimento livre das crianças, bem como a relação entre a infância e a cidade, Sarmiento (2018, p. 239) afirma que surgem obstáculos limitadores a uma plena afirmação dos direitos da criança.

Se as cidades, na sua organização espacial contemporânea, constroem a vida das crianças, elas possuem, como aglomerado humano historicamente construído, potencialidades para que nelas se afirme o “direito à cidade”. Para as crianças, o direito à cidade é a condição da sua própria cidadania, que não constitui uma proclamação jurídica nem é um estatuto outorgado. É, outrossim, algo que decorre diretamente de políticas públicas para a infância e para a cidade que garantam a participação de crianças e de adultos na edificação do território urbano, segundo lógicas de inclusão e sustentabilidade.

Nesse sentido, a Política Pública para a infância deve ser paradigmática e não apenas programática, pois ela requer um cenário de inclusão da infância, um novo olhar, uma nova forma de gestão pública para descentralizar planejamentos e ações articuladas.

Assim, pensar a criança na cidade a partir de políticas públicas e sociais e do olhar holístico de gerenciamento das agendas autoriza dizer que estamos num caminho inicial perante essa atuação dos pequenos e pequenas cidadãos e cidadãs. Como se pode ver nas falas das gestoras, a escola está cogitando formas possíveis de articular a educação integral com novas parcerias, instituições e programas de atendimento infantil. Porém, numa visão holística ou ecossistêmica, esses fazeres aparecem de forma focal, fragmentada, setorial.

4.3.2 Capacidades humanas e construção de autonomia das crianças

Relativamente a esta categoria, o objetivo era conhecer as percepções das gestoras quanto aos fatores que incentivam o desenvolvimento da educação integral como política pública na infância. Presumia-se que a participação da comunidade escolar é imprescindível para o desenvolvimento das capacidades humanas e da autonomia das crianças.

Na perspectiva de formação integral, reafirmamos que a humanização constitui o ponto essencial do processo de desenvolvimento integral da criança. Enquanto seres humanos, não conseguimos viver isoladamente, pois precisamos conviver e aprender com os outros.

A convivência é uma condição essencial do ser humano e nos oportuniza aprendizagens subjetivas e intersubjetivas. Não há possibilidade de viver sem conviver.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Nesse olhar para a educação como formação integral, é imprescindível refletir de que forma a escola pode viabilizar e sublinhar os espaços e tempos da criança para a convivência e a aprendizagem na promoção do desenvolvimento integral junto à família e à comunidade. Tal exigência foi oportunizada e acentuada pelos debates públicos sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular para uma Educação Integral. Isto é contemplado pelas falas das gestoras, quando colocam a importância do currículo integrado e atividades de ação-reflexão-ação das crianças, para sua formação humana.

Diretora C: Se não começar aqui pela escola e a família, e a comunidade junto, a gente não vai conseguir alcançar. Se eles chegassem aqui, Fabi, e se nós só déssemos folhinha, folhinha, o dia inteiro, mesmo que eles não gostam! Ficam muito pouco tempo numa atividade. Há turmas de pré que é meia hora de atividade no máximo. Então como tu vais fazer o dia inteiro só folhinha!

As atividades de ação-reflexão-reflexão das crianças são salientadas pela mesma gestora de forma positiva como imprescindíveis para a formação integral,

sendo destacada a importância das aprendizagens significativas na educação infantil, como amar e respeitar o outro, pois, segundo a diretora C, “como vai ser trabalhado agora, eles vão ser cidadãos no futuro”.

Diretora C: Aqui a gente faz uma autoavaliação; eles falam, eles participam. A professora leva até o microfone para a sala de aula. A gente trabalha muito essa questão da desinibição.

Essa afirmação da gestora soa afinada com os estudos de Maturana sobre a importância da reflexão diante das ações e as consequências destas no meio:

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem (MATURANA, 2000, p. 13).

Percebe-se que a criança traz em sua natureza a preocupação com o meio. As falas das gestoras testemunham que as crianças observam, preocupam-se e querem, de forma coletiva, melhorar seu entorno:

Coordenadora B: Se coloca sim, ela tem muita preocupação com o lixo. Ela vai nos parques no final de semana e conta pra nós que lá não tinha uma ponte, uma lixeira. “Onde nós ia colocar o lixo!?” Elas trazem essa preocupação pra escola, elas trazem a preocupação que a mãe ainda não aprendeu, que ele ensinou a reciclar o lixo e a mãe não quis reciclar, eles trazem as preocupações de verem outras crianças sendo maltratadas, idosos sendo maltratados. Veem na TV, nos arredores das casas deles. Eles trazem bastante preocupações pra dentro da escola. Às vezes, a profe tem que mudar a atividade do dia, porque eles começam a contar para o coleguinha, começam no grupo onde eles estão, e aquilo, ah! aquilo gera um tumulto, gera uma conversa, e já temos que fazer a roda da conversa e conversar e deixar alguma coisa, pra ver o que vamos fazer pra tirar uma solução pro caso que o coleguinha trouxe.

O ato de aprender constitui um fenômeno complexo que envolve as múltiplas dimensões do humano em seu indissociável processo de ser e de estar no mundo. Especialmente na educação infantil, o ato de aprender tem um espaço e um tempo singular. Nesse sentido, o território das crianças precisa ser valorizado e elas, escutadas, para que a prática pedagógica seja consoante com os estudos científicos que nos apontam o quanto a educação infantil faz a diferença no desenvolvimento humano.

De acordo com o Documento Orientador da Educação Infantil Municipal (2019a), educar transcende a ideia de um trabalho organizado por currículos ou

programas pré-definidos e prescritivos. O entendimento de educar valoriza, escuta e respeita as características, os conhecimentos e as experiências das crianças, compreendendo-as como sujeitos de direitos, sociais, ativos, potentes. Escutar as crianças não pode ser entendido como “deixar livre” ou “seguir tudo o que as crianças estão propondo”. As DNCEI’s e a BNCC esclarecem que “escutar” é compreender as necessidades das crianças e saber traduzi-las em situações de aprendizagem; portanto, está ligado à intenção pedagógica do adulto, numa perspectiva humanista e ecossistêmica.

Nesse sentido, podemos dizer que somos iguais na condição humana e iguais na diferença. Essas igualdades não apagam nossa diversidade, pois a complexidade do humano abrange várias dimensões como biológica, psíquica, social, afetiva e a racional. Entendemos que a formação integral é como um tecido em que se costuram todos esses aspectos. As relações que se constroem nos espaços são determinantes para as aprendizagens, principalmente falando das brincadeiras e interações. Estas são potências para o desenvolvimento da autonomia e uma vida harmônica com a natureza.

A vida humana não pode ser vivida em harmonia e dignidade se essas contradições emocionais não se dissolverem. Acreditamos que para isso acontecer é necessário recuperar o amor e a brincadeira como guias fundamentais em todas as dimensões da coexistência humana. Ao mesmo tempo, é preciso que tenhamos audácia de viver seriamente a responsabilidade de seres humanos que querem gerar, no dia a dia, um mundo humano em harmonia com a natureza a que pertencem. Devemos atrever-nos a abandonar o emocional patriarcal que nos configura como seres que vivem imersos no emocional da apropriação, valorização da procriação e do crescimento desmedido, controle, busca de segurança, autoridade, obediência e desvalorização das emoções (MATURANA, 2004, p. 256).

Por meio do brincar livre, a experiência que a criança vive oportuniza o despertar de suas potencialidades nas diferentes dimensões. As interações com os outros são uma grande aprendizagem. Nela está contida a arte de conversar, compartilhar, respeitar, cuidar, ensinar e aprender.

De acordo com o Documento Orientador Municipal de São Luiz Gonzaga (2019a), a referência curricular nas instituições municipais de educação infantil, os dois grandes eixos descritos pelas DCNEI (2010) - as interações e a brincadeira - devem garantir às crianças aprendizagens significativas a serem (re)produzidas e (re)inventadas, de maneira simbólica e em diversas situações, organizadas e

potencializadas por meio do planejamento docente. Para que isso aconteça, é necessário que o brincar seja valorizado e intencionalmente pensado pelo professor, permitindo que as crianças vivam experiências e ampliem conhecimentos. Ao brincar, as crianças se relacionam entre elas e com os adultos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, experimentam diferentes materiais e vivenciam desafios por meio dos quais se desenvolvem e ampliam suas aprendizagens.

Esta vivência calorosa do brincar é movida por desejos e saberes individuais, aceitação mútua, acordos e conciliações da compreensão humana, da ética e do amor. Não se almeja que, no processo de formação humana, as crianças sejam passivas, mas que sejam colaborativas, ativas e autônomas.²⁰

A implementação curricular da BNCC em escolas de educação infantil precisa assegurar o livre brincar, o expressar, o conviver, explorar, conhecer-se, participar como direitos de aprendizagem das crianças, mediante os campos de experiência. Neste tópico, cabe destacar, entre os demais campos, o “Eu, o Outro e o Nós”.

A criança descobre, a partir das interações e brincadeiras com os outros, que existem vários modos de vida e que pode expressar-se, participar e reconhecer-se nos contextos práticos de relacionamentos. É sabido que o ser só pode manifestar-se e reconhecer-se na relação com os outros, inclusive, com os contrários (como, por exemplo, os inevitáveis atritos entre as crianças). A valorização das atividades significativas contribui para esse aprendizado e para a construção da autonomia, que vem da participação e do respeito pelo outro, por si e pelo ambiente.

Maturana esclarece:

O mundo natural só existe quando o vivemos nessa condição, ao vivermos como seres humanos. Um bosque só é um bosque se ao vê-lo não o cortamos. Um lago só é natural e cheio de vida e beleza se, ao vê-lo, não o contaminamos. Além do mais, só existiremos se ao distinguir-nos como seres humanos conservarmos o mundo natural que surge conosco, no ato de nossa própria distinção. Como fazer isso? Ampliando o conhecimento e a consciência em relação à interligação dos processos da biosfera, e também sobre a capacidade humana de agir como parte dela. Fazê-lo de modo que todos os seres humanos possam atuar, em cada circunstância, de acordo com esses conhecimentos e consciência. Cientes de que o mundo natural em que vivemos surge do meio de nosso fazer, em nossos viver, e que sua conservação depende do nosso desejo (MATURANA,

²⁰ Experiências internacionais demonstram como as crianças se auto-organizam para as brincadeiras livres e como se dá seu protagonismo. Sugere-se acompanhar a educação infantil nas Escolas de Reggio Emília, na Itália.

2004, p. 260).

O protagonismo na infância não é algo para ser deixado apenas nos escritos. O papel ativo da criança em seu tempo e espaço deverá acontecer não apenas no território da escola. A criança aprende nas praças, nos museus, nas bibliotecas²¹, na rua, construindo sua identidade social, constituindo valores de trabalho e responsabilidade, e humanizando os espaços urbanos. Essa convivência com os outros permite aprendizagens socioemocionais significativas e uma possibilidade de aceitação, responsabilidade e respeito pelos lugares vividos.

Nesse sentido. Maturana lembra que:

Se aprendi a conhecer e a respeitar meu mundo, seja este o campo, a montanha, a cidade, o bosque ou o mar, e não a negá-lo ou a destruí-lo, e aprendi a refletir na aceitação e respeito por mim mesmo, posso aprender quaisquer fazeres (MATURANA, 2009, p. 33).

Nessa relação do homem com o restante da natureza que resulta em novas transformações é que se ressignifica o espaço geográfico (SANTOS, 2017). Nesse contexto, o espaço geográfico surge como um campo de coabitação no qual a multiplicidade de fenômenos adquire um sentido compartilhado e concreto em uma forma de organização e conteúdo. É uma totalidade híbrida, diversa, marcada por multiplicidade, afetivamente vivido e socialmente construído por um conjunto cada vez mais indissociável de objetos materiais e ações imateriais que constroem, impõem resistência, separam, unificam e produzem seu funcionamento. O espaço geográfico é, assim, um reflexo das relações sociais (SANTOS, 2017; MASSEY, 2008).

Parece simples a proposição de abraçar a amplitude do espaço social como um dos aspectos propulsores de desenvolvimento integral na formação das crianças. Há, porém, muitas controvérsias nas posições da função da escola sob novo olhar. Nesse sentido, os (as) educadores (as) e equipes gestoras das escolas e do sistema de ensino, juntamente com as autoridades das instituições sociais, econômicas, políticas e culturais, precisam abraçar uma mesma causa.

O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de

²¹ Esses espaços são importantes para as aprendizagens culturais. Interações sociais, vale ressaltar, são espaços onde a movimentação das crianças é permitida de acordo com normas de conduta, o que são fatores limitantes para a autonomia, segundo Sarmento. Atividades dirigidas são importantes, estabelecem vínculo e interação.

maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver seu próprio potencial humano, com liberdade. Percebe-se que ainda determinamos, de modo vertical e unidirecional, o comportamento das crianças, sufocando sua capacidade dialógica, criadora e autônoma. Sabendo que o potencial da criança é feito de individualidade, curiosidade e sentido de responsabilidade, Maturana nos alerta que, para mudarmos nossos paradigmas conservadores, moralistas e excludentes, para a aceitação do outro, é imprescindível a reflexão sobre mudanças de paradigmas.

Todavia, acontece que não refletimos com frequência sobre nosso viver. Sem ampliar a visão a que o amor conduz – e sem liberdade para a mudança de vida trazida pelo brincar – a reflexão sobre nosso próprio viver torna-se impossível. A aceitação da autoridade nega a reflexão; o desejo de controle a restringe; a apropriação a limita ou suprime; a conservação da segurança a recusa; a certeza a abandona, a verdade a repudia, a ambição a refreia. E tal acontece porque as emoções que sustentam esses comportamentos surgem da falta de respeito por si mesmo e pelo outro. Só o enlace do amor com a brincadeira permite a reflexão, pois eles se apoiam no auto e heterorespeito. Ademais, para começar a refletir sobre a cultura que vivemos, é preciso que estejamos em contradição emocional com ela. Ou seja, é preciso desejar algo diferente do que é legítimo querer no emocionar dessa cultura (MATURANA, 2004, p. 255).

Nesse sentido, é preciso recusar os modelos padronizados e acabados que ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, no que se refere ao tempo do brincar livre, principalmente na reorganização do tempo-espço curricular. É perceptível nas falas das gestoras que as atividades dirigidas são oportunidades para ver as competências das crianças. Nota-se, portanto, que há muitos desafios a abraçar. Um deles, pelas falas das gestoras, é o respeito aos outros.

Nesse sentido, vale lembrar que, paralelamente ao movimento da criança, está a existência da multimídia e o uso de aparelhos eletrônicos. Em massa, a cultura midiática invade cada vez mais o tempo das crianças, seduzindo-as e sugando-lhes a atenção, aspirando suas energias vitais, absorvendo seus investimentos emocionais. Isso ocorre nas escolas, pelas falas das gestoras, assim como na casa das crianças. Nesse sentido, é notável a percepção por parte das escolas:

Diretora D: O celular, a internet, jogos eletrônicos, isso acabou com a brincadeira de rua e isso é uma coisa que poderíamos buscar novamente, porque tu não vês criança brincando na rua, porque está lá no celular, no videogame... E é interessante pra ela, mas ela não sabe o que é de bom

também brincar na rua, jogar bolita, jogar bola, andar de bicicleta! A memória de jogar bolita com os meninos, se eu tivesse celular, que memória eu ia ter? Pode haver um resgate, não negar a tecnologia, um planejamento para resgatar esse momento.

Precisamos enfrentar o problema da exposição exacerbada das crianças às avalanches atordoantes e indigeríveis de mensagens das mídias eletrônicas. Essa cultura consumista do espetáculo pode ser devastadora para a autonomia das crianças. As crianças, cujos pais trabalham fora, ficam muito tempo em espaços cada vez mais restritos e bombardeadas por apelos e conteúdos cultural-imagéticos oriundos do espaço midiático. Precisamos caracterizar a formação integral que queremos neste tempo e para as próximas gerações. Na escola, percebe-se também que os brinquedos mercadológicos são a preferência dos professores. As crianças usufruem desses brinquedos padronizados e brincam muito com eles. Esquecem-se, porém, de que a arte da criação, da invenção, da exploração ocorre em ambientes livres. Na opinião das gestoras, os espaços podem ser mais bem explorados.

Diretora D: Sinceramente, do outro lado, ali onde é grama, pouco utilizam. É um espaço aberto e verde. Eu acho que deveria ser mais explorado, mas, como aqui tem mais brinquedos, acredito eu, e tem mais banquinho, nesta parte de concreto, ocupam mais o lado de cá. Até já estive pensando em tirar o muro para ficar um espaço só. Mas também penso quando se quer separar uma turma da outra, porque são crianças de 3 e 4, algumas de 3, tão novinhas que me parece que os grandes não respeitam muito na hora do brincar; são crianças, passam correndo, podem machucar um pequeno; então assim ficam mais protegidos.

Neste sentido, em sua obra *A Solidão da criança* (TONUCCI, 2008, p. 110), esse autor ressalta que há solidão sentida pelas crianças e que esta não se deve apenas à falta de companhia, mas também à falta de compreensão e de reconhecimento, à falta de paciência dos adultos para escutar as indagações das crianças, perdendo-se, assim, possibilidades de descobertas.

Nas entrevistas, as gestoras revelaram preocupação em relação à parceria da família com a escola. Disseram ser necessário um trabalho coletivo e colaborativo, um trabalho contínuo da escola e família, para entender a educação integral no desenvolvimento pleno da criança. Desejam, assim, uma comunidade pedagógica, no marco de uma pedagogia da escuta²².

²² Loris Malaguzzi traz a sistematização da pedagogia da escuta para a Escola Infantil de Reggio Emília/Itália. A ideia da escola configura-se internacionalmente como transformadora, empática e

O caminho está aberto às transformações. O que fará a diferença serão as escolhas feitas diante do propósito e da missão de educar, minimizando o confinamento das crianças no espaço-tempo das instituições. Considerando a cultura infantil, justifica-se a preocupação com o tempo da infância, como tempo das descobertas e da curiosidade, como potências transformadoras na natureza, sendo o movimento livre imprescindível para o desenvolvimento da autonomia. Esse investimento exercerá influência sobre o protagonismo da criança e sua participação em políticas públicas integradas.

4.3.3 Viabilidade da promoção da educação integral

Esta categoria foi pensada a partir das falas das gestoras da educação infantil municipal, no sentido de apontar, segundo as concepções das entrevistadas, para a forma como ocorre a aplicabilidade de uma política pública de educação integral e a relação desta com a comunidade no processo de desenvolvimento da cidadania em crianças de pré-escola.

A concepção de educação inerente ao Documento Orientador do Município de São Luiz Gonzaga/RS (2019a) apresenta a proposta de educação humanizadora, vista como fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

De acordo com as vozes das gestoras da educação infantil de São Luiz Gonzaga/RS, entrevistadas, percebe-se a educação infantil como fundamental para acolher as novas gerações e introduzi-las no mundo, a fim de que estabeleçam sua presença neste espaço-tempo compartilhado pelas múltiplas gerações. Um depoimento da diretora C enfatiza o quanto são gratificantes e efetivas para o desenvolvimento integral das crianças as ações realizadas pela escola *na comunidade*. Acerca de um dos projetos destacados pela Diretora C, denominado o “Abraço da Paz”, ela relata os efeitos da participação das crianças na comunidade:

acolhedora, na formação de sujeitos habilitados emocionalmente. Escutar as diferenças, através da Pedagogia da Escuta, significa renunciar às verdades que são propostas como absolutas, procurar a dúvida e exaltar a negociação como estratégia do possível (RINALDI, 2014, p. 45).

Diretora C: A gente saiu pra comunidade e a comunidade ficou muito feliz. Fomos nas casas, a gente batia, eles entregavam uma cartinha que eles tinham confeccionado na sala, com desenho. E daí eles davam um abraço na pessoa, falavam como ela. Era importante, sabe? As pessoas ficaram realizadas! É tão importante a criança aprender a respeitar as outras gerações, não só o grupo com que ela convive. A aprender a conviver com o todo, não só com as crianças e adultos da sua casa, mas também com as outras gerações. Foi bem gratificante! E eles também. Chegavam em casa e contavam do passeio; que eles tinham gostado de passear, de levar uma balinha, um cartãozinho. Aí, depois desse passeio da comunidade, a gente estendeu lá na praça. A gente fez e convidou todas as escolas de educação infantil. A gente fez no dia 31 de outubro, em vez de trabalhar o *Halloween*, a gente trabalhou o abraço da paz.

Entendendo que, no marco de uma visão holística/ecossistêmica de gerenciamento, a promoção de uma política pública de educação integral para a infância transcende o currículo escolar intramuros, pode-se dar crédito à ideia de que o alargamento do currículo integrado oportuniza a ampliação da territorialidade do espaço escolar ao espaço público do bairro e da cidade. Assim, este se reconfigura em territorialidades de potencialização do desenvolvimento das crianças.

Porém, é notável a exclusão das crianças da cidade, seja no aspecto da mobilidade urbana, seja no da escuta das opiniões de estruturação urbanística ou das demandas locais. Esse fato se torna manifesto a quem lê o Plano Estratégico Municipal, que, ao traçar objetivos, exclui da participação popular as vozes das crianças a respeito de praças, esportes e lazer, por exemplo. Verifica-se ainda ser necessário ajustar as lentes para enxergar as crianças como cidadãos participantes²³. A gestão social das crianças é pensada nas e pelas escolas. Nestas, prioriza-se seu desenvolvimento mediante parcerias com instituições e, em especial, com as famílias.

Em seu artigo “*É imprescindível educar integralmente*” (2006), Guará fala da difícil arte de integrar:

Começamos esta reflexão lembrando que a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão

²³ No Documento “Plano Estratégico Municipal – 2016 a 2030 constam os seguintes objetivos: Objetivo Geral: Pensar, coletiva e estrategicamente a cidade de São Luiz Gonzaga refletindo sobre o que é, o que pretende ser e como podem, juntos – gestores públicos, munícipes ou cidadãos e servidores – buscar alternativas de desenvolvimento local através de uma leitura objetiva do município (SÃO LUIZ GONZAGA/RS, 2016, p. 38). Objetivo Específico: Construir, de forma participativa e coletiva, estratégias municipais, consolidando-as em um Plano Estratégico de Desenvolvimento Municipal, baseado na realidade e nos anseios da população, definidos em diretrizes e programas, que valorizem a identidade local e promovam o desenvolvimento sustentável e humanizado (Id. Ibid.).

das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes (GUARÁ, 2006, p. 19).

De acordo com as falas das gestoras, nas escolas existe intenção de promoção da educação integral. Porém, percebe-se que a institucionalização tradicional das escolas de educação infantil, organizadas em rotinas, cronogramas, horários etc., ainda limita as ações das crianças, reduzindo suas possibilidades de comportamentos lúdicos e gerando cansaço para elas.

Coordenadora D: Eu penso que eles acabam cansando. Não sei se seria o cansaço da escola em si ou o momento que eles já chegam em casa à noite, muitos, às vezes nem banhinho tomam. E aí não têm nem horário pra dormir. E no outro dia cedo já estão de volta aqui. Isso também pode tornar mais cansativa a própria aprendizagem na escola. E entende.... Não vejo assim que eles não aprendam. Sim, eu acho que eles..., mas essa questão, sabe, do envolvimento.... Não têm o tempo livre em casa, pra correr, pular, brincar, eu acho que isso faz falta pra eles.

Percebe-se ainda que os pais esperam que a escola de educação infantil desenvolva conteúdos, prepare as crianças de pré-escola para a alfabetização por meio das atividades escritas. Pela fala da Coordenadora A, existe certa preocupação quanto aos resultados que os pais esperam da escola frente à função da educação infantil no desenvolvimento integral das crianças.

Coordenadora A: Eu percebo que a escola, como vou te dizer isso? A escola, ela é bom, desenvolve a criança. É tudo de bom! Muito bem, mas tem uma coisa da escola, que é essa parte de se esperar uma coisa. As famílias esperam que a escola dê resultado, e os resultados que eles acham importante é que as crianças saibam letras, saibam isso, saibam aquilo, coisa mais do registro do papel. Então, isso parece que atrapalha um pouco o sentido da educação infantil, que é de interações e brincadeiras, que a gente sempre tá batendo em cima, mas que, em função da cobrança dos pais, os professores parecem que se sentem obrigados a ficar mais num projeto que apareça no papel as coisas do que o projeto mais solto, que as crianças possam se organizar, enfim, formar situações que eles possam tomar decisões. Eu vejo pouco isso. Infelizmente!

Este depoimento revela a presença de uma dificuldade, de um desafio que as gestoras das escolas de educação infantil estão apresentando no que se refere às escolhas das aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral das crianças. Percebe-se uma inquietude das gestoras quanto à visão dos pais sobre as aprendizagens significativas na infância. A ignorância dos pais sobre a importância

do desenvolvimento da autonomia e do protagonismo da criança para o sucesso da alfabetização e nas relações cotidianas são reveladas de forma pontual na fala da coordenadora. Pela fala transcrita da gestora, mas também de outros depoimentos, a tentativa de aproximação entre escola e família é mediada pelo diálogo; e é necessário que as relações entre ambas sejam cada vez mais fortalecidas, principalmente no que tange ao nexo entre as questões pontuais do fazer pedagógico e o desenvolvimento integral das crianças. As escolas de educação infantil estão se organizando para ressignificar as atividades de acordo os campos de experiência da BNCC e preocupam-se com o desenvolvimento da autonomia das crianças, necessitando da parceria da família nesta fase da educação, para dar continuidade ao processo educativo das crianças.

Pelas falas das gestoras, percebe-se que, de alguma forma, existe uma atuação das escolas e o engajamento da comunidade nos projetos pedagógicos. Conforme DOM de São Luiz Gonzaga/RS:

O currículo constitui os espaços de aprendizagem e as formas de orientar as políticas e práticas educativas, que se estabelecem no cotidiano escolar. A construção do currículo é uma ação coletiva, ou seja, ele é construído por todos os sujeitos que fazem parte do processo. O currículo organiza, dinamiza e potencializa os princípios institucionais, estruturando as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares em redes de conhecimento, saberes, valores, aprendizagens e sujeitos da educação (SÃO LUIZ GONZAGA/RS, 2019a, p. 18).

Ainda que esse movimento seja incipiente e exija mudança de paradigma, em oposição a conceitos ultrapassados da infância e à pouca valorização da criança no contexto urbano, há perspectiva por parte das escolas para a ressignificação da infância, desde que se fortaleça a parceria das escolas com as famílias para ampliar os conhecimentos a respeito do desenvolvimento integral e importância da educação infantil. Mas isso parece depender também de se oportunizar uma formação para os pais sobre uma educação infantil mais humanizadora.

Coordenadora A: No meu entendimento, os pais não são mais parceiros da escola porque eles não sabem! Eles não tiveram, eles não sabem o que fazer. Eles cobram coisas. Eles pensam que é de obrigação da escola. Se tivesse.... Eu imagino que se fossem convidados os pais a fazer um grupo de pais na escola, fora do horário de trabalho deles, fora do horário da escola, com profissionais que dessem orientação para os pais.... Eles têm sede disso! Tanto que, uma vez, nós fizemos uma palestra com o Dr. Grings, os pais adoraram! Eles querem mais. Eles não sabem.... Muitos pais são muito novinhos! Não sabem o que fazer com seus filhos. Eu acho que

falta isso.

Ressalte-se que o caminho de resignificação da infância na comunidade e na cidade é imprescindível para uma política pública de educação integral, desde que haja um emoionar, desejo e mudança de paradigmas culturais dos Gestores Públicos por meio de uma rede de conversações.

As mudanças culturais só acontecem quando ocorre uma modificação no emoionar que assegure a conservação de uma nova rede de conversações que constitui a nova cultura. [...] mas a conservação do novo emoionar deve ocorrer por meio das crianças da comunidade. Dessa maneira, o modo como vivemos com nossas crianças é, ao mesmo tempo, a fonte e o fundamento da mudança cultural e o mecanismo que assegura a conservação da cultura que se vive (MATURANA, 2004, p. 23).

Essa mudança paradigmática da concepção de infância e de convivência social nos espaços urbanos é tema para continuidade de estudos e sustentação para um resignificar do ser criança. Supondo-se que a criança é cidadã, titular de direitos e potencial inovador de recomeços e possibilidades, sua participação em processos decisórios no seu bairro, cidade, família, escola, deve ser pauta de agendas públicas.

A participação das crianças numa perspectiva de nova concepção de gerenciamento das políticas públicas deve ser levada a sério. Várias experiências de propostas multilaterais de participação, segundo Celina Souza (2007), visam à inserção de grupos sociais e/ou interesses na formulação e acompanhamento de políticas públicas locais, principalmente nas políticas sociais. Apesar da inexistência das crianças nos poderes decisórios,

No Brasil, são exemplos dessa tentativa os diversos conselhos comunitários voltados para as políticas sociais, assim com o orçamento participativo. Fóruns decisórios como conselhos comunitários e orçamentos participativos seriam os equivalentes políticos de eficiência (SOUZA, 2007, p. 80).

A priorização da participação das crianças nas decisões da vida em sociedade dependerá da forma de gerenciamento dos temas e agendas das políticas públicas. Pelas entrevistas com as gestoras de escolas de educação infantil, em São Luiz Gonzaga, *por enquanto, não se cogita incluir na agenda das políticas públicas municipais as vozes e decisões das crianças.*

Quanto aos movimentos das crianças nas brincadeiras de ruas, percebeu-se nas falas das gestoras que *não se ensina e não se aprende mais o brincar nas ruas.*

Os efeitos da limitação da autonomia de mobilidade nas crianças são, em síntese, múltiplos: afetam o conhecimento do espaço urbano e o acesso à experiência do seu usufruto; têm resultados profundamente negativos na corporeidade infantil e estão associados a fatores como o aumento da obesidade e do peso infantis, e o desenvolvimento de doenças decorrentes de reduzido exercício físico; limitam o contato entre gerações, ao retirarem da circulação pública sobretudo os cidadãos mais novos e os mais velhos; exponenciam os fatores de insularização e fragmentação da experiência urbana (SARMENTO, 2018, p. 236).

Para viabilizar uma política pública de educação integral, mediante a intersectorialidade, multilateralidade e articulação com a comunidade, a estratégia mais adequada parece ser a da interlocução entre gestores(as) das escolas e os(as) representantes das comunidades dos bairros em que se situam as escolas, em articulação com os(as) gestores(as) das secretarias municipais.

Gestora E: Nossas escolas municipais de São Luiz Gonzaga são nos bairros. Talvez para alguns municípios se chamam “vilas”. Elas [as escolas] estão totalmente nas comunidades. Temos duas centrais que é a EMEI Inácia Caldas de 0 a 2 e a EMEI Ana Paulina que é de 4 e 5 e a Tancredo Neves, que eu acho que ela é um pouquinho () ainda, mas está num bairro. Cada bairro tem sua especificidade. E eu acho que a escola explora, leva, mostra.... Há uma preocupação com cuidados.... Os projetos sociais das escolas envolvem desde idosos. Há uma preocupação em manter o que se tem. Cada escola tem um projeto. Se tu voltasse no tempo, desde 2017, veria que cada escola teve uma caminhada.

Diretora A: Assim, por exemplo, a gente realiza passeios. Vai lá na praça. Muitas crianças que são, por exemplo, de alguma vila, muitas vezes, não têm oportunidade de ir numa praça, visitar.... Muitos, assim, nunca tinham visto.... Então, pra criança, isso é muito bom. A gente vai numa apresentação. A gente está sempre presente. Está sempre participando. Eles adoram!

No entorno das escolas, os espaços são e podem tornar-se educativos, porém existem desafios a serem enfrentados para que a comunidade ajude a cuidar. No diálogo a seguir, entre esta pesquisadora (P) e uma diretora entrevistada (E), manifesta-se nitidamente a falta de uma cultura de colaboração dos cidadãos:

Diretora A (E): Temos uma quadra, que, no início, era da comunidade. Só depois passou para a escola. E essa quadra, assim oh, ela é... A comunidade usa. A escola usa. A gente pede a compreensão de todos para que todos cuidem.

P: Existe comprometimento de todos nesse cuidado?

E: Nem sempre.

P: Qual é o maior desafio?

E: Manter ela. Porque, assim, ó, estragam bastante. Tipo, arrombam a tela. A questão é que vêm pessoas de fora do bairro, sabe, de outros bairros.

P: Porque vocês acham que as pessoas não cuidam dos lugares que temos?

E: Isso é bem complicado. Acho que é pela cultura mesmo, eh...eh... Nem todo mundo tem a cultura de cuidar do que não é seu. Tem pessoas que, ah, “tanto faz, não é meu!”. É muito assim, ó, que vão mesmo para destruir.

O entorno das escolas oferece territórios que poderiam ser melhor explorados, porém a falta de segurança, em volta de algumas escolas, pode limitar a mobilidade das crianças:

Coordenadora C: Temos o estádio de futebol. Ele é municipal, não temos praça aqui. Nós temos a saída municipal, de trevo. A gente não tem saído bastante com as crianças, mas temos bastante medo pela questão, aqui, de atravessar a rua, que tem bastante carro. Diferente às vezes de outras comunidades, que a gente já teve vivência de poder sair com mochilinha, caminhar, passear. Acho que a gente já tem um pouco mais de cuidado quanto a isso.

Ao se transportar a promoção da educação integral do interior das escolas para territórios educativos das cidades, com a participação cidadã das crianças escolares, possibilita-se o desenvolvimento do local em sua totalidade, além do desenvolvimento humano das crianças. Essa ideia vem sendo veiculada por reportagens que informam como iniciativas locais com projetos de sustentabilidade oportunizaram transformações locais. E essa concepção é uma questão de mudança de paradigmas, o que ocorre por meio de programas nas cidades em ações intersetoriais²⁴ ou por iniciativas da comunidade. Nesses casos, com a participação coletiva, é dada continuidade às políticas públicas de educação integral e de desenvolvimento local.

Cenários das Cidades Educadoras trazem novas sociabilidades na perspectiva da ecoformação, construídas na coletividade, em políticas públicas integradas e participativas²⁵, tendo a criança como centro das atenções. Ampliam a

²⁴ Ver experiência da cidade de Santos: programas intersetoriais de resgate da infância dos vulneráveis ou crianças em situação de risco. Disponível em: <https://dowbor.org/1994/01/politica-municipal-para-criancas-versao-atualizada-e-expandida-em-1997-2.html/>

²⁵ Como exemplo, pode-se citar o projeto realizado na cidade de Guimarães, Portugal, de construção participativa da Carta da Cidadania Infantojuvenil (SARMENTO, 2016).

capacidade humana, a dinâmica nas relações complexas da sociedade e a abertura das fronteiras do conhecimento, a partir do olhar da criança como cidadã. Esses movimentos educativos nos territórios urbanos só podem ter lugar e tempo pela articulação de ações intersetoriais das gestões públicas, mediante políticas públicas integradas, as quais criam canais e mecanismos de participação para que sejam escutadas e atendidas as demandas locais.²⁶

As escolas empenhadas em ações que promovem a educação integral, ensaiam rever seu tempo e organização do espaço para que as crianças de educação infantil possam brincar e interagir. As gestoras entrevistadas informaram que a escola promove a abertura de suas fronteiras e está disposta a contribuir com as políticas públicas para a convivência das crianças em locais públicos. Elas testemunharam acreditar que as crianças também são corresponsáveis pelo ambiente que é de todos. Os depoimentos das gestoras são favoráveis a atividades fora dos muros da escola. Mas as gestoras também avaliam que essas atividades ficam aquém do desejado, por causa de fatores limitantes, em especial, da mobilidade segura das crianças nas ruas da cidade.

As falas das gestoras relatam também que seus projetos político-pedagógicos podem partir de uma pedagogia da escuta e que, na maioria das escolas, esses projetos agregam outros atores sociais, de forma sutil, para o atendimento à criança, sendo possível expandir para um trabalho comunitário a promoção do desenvolvimento saudável e emancipador das crianças. A diretora C condiciona a aplicabilidade da educação integral enquanto política pública à parceria entre escola e comunidade:

Diretora C: É possível, só que tem que haver o querer dos envolvidos, mas é possível sim. E se cada uma fizer a sua parte, é possível aplicar isso. Faltam ainda muitas coisas na comunidade. Eu acho que teve muito crescimento, que tem muito a crescer, mas, se nós continuarmos a trilhar esses caminhos, dentro da BNCC, dentro desse novo currículo que é o ser integral, a gente vai conseguir. Só tem a crescer, mas tem que continuar. E, como te disse em relação à gestão, uma gestão tem que continuar o

²⁶ Ainda que nos vejamos limitados em tempos de pandemia em nosso dia a dia, o desenvolvimento infantil não cessa. As crianças vão continuar se desenvolvendo, de uma forma ou de outra. A diferença está em como se investe qualitativamente na infância. Organizar o espaço e o tempo para a criança em tempos de COVID-19 e pensar um período de retorno pós-pandêmico, para elas continuarem brincando, vem muito ao encontro das políticas públicas voltadas ao acolhimento das crianças e das famílias num tempo de instabilidade emocional, vulnerabilidade social e, mais ainda, de aumento da desigualdade social.

trabalho da outra.

Em plena sintonia com Tonucci (1991), uma gestora educacional julga que a cidade não foi planejada pensando nas crianças. Tem-se um trabalho fragmentado das secretarias cujas ações atendem as crianças. Porém, pensando nas escolas, tem-se um caminho de integração entre as Escolas e a Comunidade. Com o potencial da comunidade são-luizense, na opinião da gestora, esse caminho de trabalho em equipe pode ser ressignificado.

Gestora E: Como que eu vou te dizer? Assim, ó!: Não foi pensado. Foi mais fragmentado, as secretarias.... Mas tudo que se cria se transforma. Um início, uma caminhada. Eu acho que pras verbas foi pensado mais nesse sentido, não no sentido educacional. Mas é muito bom quando alguém mexe com o gestor lá. Fazer até esta pergunta para o próprio gestor municipal, que é o prefeito: “O que que o senhor tem em mente? “. Isso aí são coisas que é bom para que o município não fique estagnado.

Guará (2006) faz um alerta para que as ações políticas de educação integral e as relações interpessoais dos atores sejam envolvidos por colaboração e cooperação.

Os novos relacionamentos necessários à integração de programas e ações devem estar impregnados pela ideia de colaboração e cooperação, e não pela de conflito e concorrência. Para superar divergências de opinião, interesses políticos setoriais, preconceitos e onipotências, os espíritos devem estar abertos às inovações, flexíveis na aceitação do outro e firmes na definição de metas voltadas para o interesse comum, cujo eixo central é o sujeito — criança e adolescente — em desenvolvimento (GUARÁ, 2006, p. 19).

Com uma pontinha de esperança, as gestoras escolares entrevistadas acenam para a viabilização de uma política pública de educação integral para a educação infantil:

Coordenadora A: Pode, se houver um olhar para o lado infantil, com certeza! Já existem lugares, que a gente fica sabendo em algumas reportagens, em que as praças são especialmente pensadas para crianças, tanto que têm até mesinhas baixinhas, livrinhos na praça, época de férias há muito mais atividades no meio da praça em função de que as crianças estão em casa. Eu acho que *é questão de vontade e uma política para a infância*. Com certeza, vai contribuir para o desenvolvimento da criança, não só na escola. Na escola, a gente pensa em tudo: como ser acessível, como fica bom para a criança brincar... E esses espaços têm que sair da escola, com certeza! (Grifos nossos).

E ainda,

Diretora D: Eu acho que quem está lá no topo tem que achar isso importante. Eu e você podemos achar importante, mas na cabeça dele pode achar antiquado. Tem que mudar a mente das pessoas, e perceberem a importância disso. Desde o pensar na criança.

Se aos gestores públicos cabe a responsabilidade de articular e mobilizar saberes, ações e projetos interessantes para a sociedade, como ressalta Celina Souza (2007), também é verdade que se precisa a construção de *consciência coletiva* sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema; *a consciência coletiva define a agenda de prioridades*. Souza esclarece:

Essa construção se faria via processo eleitoral, via mudança nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou fraqueza dos grupos de interesse (SOUZA, 2007, p. 74)

Pelas falas das gestoras, a proposta de educação integral como política pública para a educação infantil deve aflorar da interlocução entre todos os envolvidos no processo educativo no âmbito da cidade. A interlocução entre escola, família, e, principalmente, gestores(as) públicos(as), pressupõe a articulação colaborativa e intersetorial, com mecanismos de participação da população e das crianças na definição das agendas e consequentes ações de política educacional, na perspectiva conceitual-normativa da educação integral.

4.3.4 Construção e articulação de parcerias para a educação integral

Essa categoria foi considerada a partir das entrevistas com as gestoras da educação infantil a fim de descrever, conforme suas opiniões, a atuação dos setores da administração pública na dimensão da integralidade de cuidado e de formação das crianças pequenas.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica e essa noção foi reafirmada em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases. Interessa dizer que, apenas em 2006, a criação do FUNDEB propiciou recursos efetivos para implementação do direito à creche para muitas famílias.

Dado esse passo, notou-se que as famílias reconheceram as Políticas Públicas para a educação infantil, procurando matricular seus filhos. Efetivamente, cresceu enormemente o número de matrículas de crianças atendidas. Por outro lado, no âmbito do país como um todo, continua a negação do acesso a muitos. A universalização da pré-escola segue como Meta nº 1 do Plano Nacional de Educação, mas vê-se em reportagens o quanto em algumas regiões do país permanecem as dificuldades de acesso.

Existem regiões no Brasil, a região Norte por exemplo, em que o acesso à educação é um desafio. Igualmente, é um desafio generalizado propiciar um atendimento de qualidade para que as crianças pequenas tenham seu pleno desenvolvimento. Como Política Nacional, a BNCC visa justificar e, efetivamente, articular a Educação Infantil com as demais etapas da educação básica. Apesar de não contemplar a infância como um todo, mas como etapas, essa Política Educacional requer comprometimento dos gestores na articulação e implementação dos currículos.

Para enfrentar o desafio da implementação de uma política pública de educação integral na Educação Infantil, Sistemas de Ensino Municipais e Estaduais ressignificam os olhares e as concepções da infância, como já foram desafiados pelas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 54), dentre as quais a oferta de formação continuada aos profissionais.

Os gestores das instituições públicas pertinentes à proteção, cuidado e educação das crianças devem pensar como o direito da criança como cidadão(ã) pode ser efetivado, pensando na educação integral. O Art. 1º da CF/88, com destaque à dignidade da pessoa humana e ao pleno exercício da cidadania, fundamenta seu próprio Art. 227 e a Lei nº 8069/90 (ECA).

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em contraste com as prescrições legais, o que observam as gestoras no planejamento público no que se refere à participação das crianças? Uma delas

depõe o que segue.

Gestora E: Como que eu vou te dizer? Assim: Não foi pensado. Foi mais fragmentado nas secretarias. Mas tudo que se cria se transforma. Um início, uma caminhada.... Eu acho que pras verbas foi pensado. Mais nesse sentido, não no sentido educacional. Mas é muito bom quando alguém mexe com o gestor lá. Fazer até essa pergunta para o próprio gestor municipal, que é o prefeito: "O que o senhor tem em mente". Isso aí são coisas que é bom para que o município não fique estagnado.

Quanto às políticas públicas, especificamente as de educação integral, tem de se ressaltar sua necessidade, para revitalização da prioridade à criança, conforme o ECA, em seu Art. 4º que trata do dever da sociedade em geral e poder público para assegurar a efetivação dos direitos da criança e convivência comunitária.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A ideia de que o poder público, a sociedade, as pessoas participem, juntas, colocando em evidência a educação infantil como eixo de uma política, requer diálogo, proposição, e acolhimento das necessidades da criança, reconhecendo-a como sujeitos de direitos e que podem participar das decisões em seu bairro, na sua escola, na sua família e espaços da cidade.

Nesse sentido, pelas falas das gestoras, percebe-se que a articulação de escola e família está sendo uma conquista nas escolas de educação infantil. Segundo as orientações para implementação de políticas para uma educação integral do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED (2019), a articulação entre família e escola deve estimular a criação de iniciativas que promovam o engajamento das famílias e da comunidade nas ações das escolas, como a contextualização e a divulgação de experiências e práticas educativas produzidas nos territórios, que estimulem a parceria entre escolas e comunidade, implementando estratégias de comunicação para informar e engajar a sociedade na proposta da educação integral.

Os depoimentos das gestoras confirmam a importância das parcerias para a aplicabilidade de uma política pública de educação integral. Não há uma proposta pronta, mas, a partir de vivências, percebem-se as demandas para o trabalho

contínuo e coletivo em prol da educação das crianças e da convivência democrática:

Coordenadora A: A escola entra como parceira da família nessa educação integral. E dentro da escola deveria ter outros segmentos que pudessem auxiliar. Nós já temos o programa saúde na escola, um grande parceiro no sentido de educação integral.... Essa questão de políticas públicas, eu não sei se são políticas públicas, mas eu entendo que, se tivesse escola de pais, seria uma coisa que poderia.... No meu entendimento, os pais não são mais parceiros da escola, porque eles não sabem! Eles não tiveram, eles não sabem o que fazer. Eles cobram coisas. Eles pensam que é de obrigação da escola. Se tivesse.... Eu imagino que, se os pais fossem convidados a fazer um grupo de pais na escola, fora do horário de trabalho deles, fora do horário da escola, com profissionais que dessem orientação pros pais. Eles têm sede disso!

A intersectorialidade e a multilateralidade na política pública de educação integral na educação infantil como uma perspectiva de gestão pública exigem determinação e planejamento dos atores relevantes, além de um trabalho de equipe, de relações interinstitucionais bem conduzidas, seja em regime de colaboração, ou por meio de outras formas coletivas.

Diretora C: O espaço da escola, que é os primeiros passos que eles começam.... É aqui dentro, com incentivo dos professores, da equipe diretiva, que eu acho que, se não começar por aqui, não terá continuidade mesmo. Eu acho que aqui está sendo trabalhado, mas pode ser melhorado muito. A gente está sempre em busca, aprendendo como melhorar essa forma de trabalhar o integral. Só que assim... Eu acho que ainda falta o espaço na cidade, que a cidade poderia ser mais pensada para o lado da criança. Eu acho que ainda falta um pouco da cidade, pra trabalhar esse integral da criança. Esse espaço, como tu disse, esse espaço, alguns itens acredito que faltam.

Existe possibilidade de ampliar uma consciência das pessoas para um paradigma em que se reconheça a criança como cidadã em potencial.

Diretora C: A maioria das pessoas acredita e pensa que, se a gente investir na criança nesse espaço integrado, teremos grandes resultados. Mas falta a conscientização de uma parte dessa comunidade de como, tipo assim, trabalhar esse integral das crianças nesses espaços. Aqui no bairro é onde tem um lugar para as crianças, mas não tem um espaço aqui no bairro. Se tu for parar pra analisar, é só a escola. Saiu da escola, no bairro não tem. Eu acho que poderia ter um investimento.

Praças, ruas, terrenos, museus, cinemas etc. são lugares de mobilidade e espaços educativos onde crianças e idosos(as) se movimentam, aprendem e constituem-se como partícipes da comunidade. A fim de conectar ações e ampliar oportunidades de desenvolvimento integral das crianças, lugares como museus,

praças, apesar de serem lugares educativos, são limitantes à construção da autonomia da criança, haja vista seus regramentos de conduta que padronizam a movimentação no espaço. Estes lugares não estão sendo criticados aqui; ao contrário, estão sendo pensados em conexão com a infância de modo histórico, cultural e social; há de se esclarecer, porém, que, para o desenvolvimento da autonomia, o protagonismo infantil acontece melhor em ambientes ou lugares livres, como ruas, terrenos, por exemplo (TONUCCI, 2008).

Nas escolas, muito se procuram passeios em praças e terrenos para picnic com as crianças. Enfatizando uma fala da **Diretora D**:

Parece que é outro mundo pra eles! Diferente do cotidiano, eles socializam melhor, brincam mais, o tempo passa mais rápido. Brincam. Exploram coisas novas ali, que não estão acostumados, mas vêm num cansaço.

Nas falas das gestoras, percebe-se o quanto esses passeios são importantes. Não há dúvida de que eles pertencem à “parte pedagógica” do trabalho escolar:

Diretora D: Ah, no Clube dos Sargentos! As crianças iam muito em dias de sol para fazer picnic. As crianças iam lá e aproveitavam muito o espaço, a areia, o parquinho. Ia mais gente conosco, mães. Na praça ao lado do Ginásio, nós fomos a pé, no Dia das Crianças, fizemos picnic, foi lindo. Isso vai ficar na memória deles! Eu penso assim: que é um momento diferente e ali entra a socialização realmente. Estão descobrindo aquele novo ambiente. É tudo de bom! Se organizam, interagem. O engajamento com as famílias, contando em casa o que passaram! Tu vê a emoção que causa esse tipo de coisa. Ficam tão felizes que chegam em casa, falam e contagiam os pais também.

Porém, numa outra situação da cidade, as saídas com as crianças têm sido atividades de risco: não existem calçada e passeio; inexistência que limita as atividades integradas da escola com a comunidade, como relata a diretora da escola (Diretora B): “Sim, é rua direto. Então, tudo como te disse, se a gente planeja, se formos pra lugar mais longe, aí organizamos pra vir o transporte buscar, nos levar. Tudo requer...”

Entre as gestoras entrevistadas há consciência dos desafios na operacionalização da intersetorialidade como princípio de política pública. Um fator imprescindível que foi abordado é a doação, o amor que transcende às atividades tarefas do servidor, ou gestor público.

Gestora E: O maior desafio é a doação, porque na educação existe a

doação. Tu faz com amor pra que as coisas aconteçam. As outras pastas, elas não são por doação. Elas têm outras metas. A gente não! A gente tem que fazer com que fique gravado. Que fique no coração. Que fiquem as palavras. Que fique nas memórias. Eu não acredito no que se faz sem amor. Eu acredito que se faz com amor, tu mostrando. Quando mostra, quando tu leva o aluno, quando tu leva tua equipe, faz uma “voltinha” no teu setor, na tua escola, olha como era antes, olha como é agora... Então isso é uma premissa da educação. Acho que a maior dificuldade é essa ligação, que, às vezes, o outro gestor, ele não é ligado à educação. Que tem uma outra visão. Que é mais comércio, que é mais dinheiro.

A aproximação entre as secretarias, num trabalho intersetorial, pode ser promovida pelo planejamento, mobilizadas pelo executivo para sua implementação, e, no entendimento da entrevistada (Gestora E), deveria ser iniciado pelo Gestor Municipal, o Prefeito:

Gestora E: Eu acho que teria que partir do gestor municipal. Chamar a gestão. Que projetos nós vamos ter. Sentar. “Oh, a fulana de tal, hoje tu és a Secretária de Educação. O que tu tem em mente?”. Um planejamento, como se tem aqui. Como fazer um? Que nem o interdisciplinar nas escolas, tentando envolver um pouquinho de cada um. Mas, como houve uma separação que faz um ano e pouquinho, acredito que estagnou.

Seguindo o raciocínio de Guará (2006), pode-se afirmar que a continuidade de uma ação compartilhada em educação integral está condicionada à sustentação trazida por parceiros(as) da sociedade civil organizada:

Considerando os objetivos colimados pelos que se propõem a programar ações públicas de educação integral, todo esforço deve ser empreendido no sentido de sustentar a integração dos projetos, programas, conteúdos, disciplinas e intenções para que, de fato, se consiga assegurar uma política pública regular e permanente que não sucumba às vicissitudes das novas administrações. Nesse aspecto, a presença da sociedade civil organizada, como parceira de empreitada, ajuda muito a dar sustentação institucional aos programas (GUARÁ, 2006, p. 19).

Ainda na visão das gestoras escolares o maior desafio para a viabilidade de uma política pública de educação integral refere-se ao *planejamento coletivo*:

Coordenadora B: O planejamento. Planejamento. Eu acho que durante as reuniões de início de ano, que fazem com os diretores, com os coordenadores na Secretaria de educação, teria que ter já um planejamento, tal escola...

Investir na segurança da mobilidade crianças em espaços livres, positivando a participação cidadã destas na transformação do local para o bem-comum de todos, é uma inclinação interessante quando se defende a escuta e a cidadania ativa das

crianças, argumento defendido por Sarmiento (2005). No que se refere à mobilidade das crianças, Francesco Tonucci (1991), idealizador da “Cidade das Crianças”, prioriza políticas públicas que transformem as cidades em espaços humanizados, dando centralidade às pessoas, ao invés de aos carros. Segundo Tonucci, “a mobilidade dos adultos aumentou muito e, paralelamente, a mobilidade das crianças reduziu-se até quase desaparecer, em grande parte por causa dos riscos introduzidos pelos automóveis dirigidos por seus pais” (2005, p. 88).

Em novembro de 1992, na conferência “Educação permanente e as cidades educativas” (FREIRE, 2001, p. 11-15), Paulo Freire defendeu uma visão popular e transformadora da educação, associada à cidade educadora e à escola cidadã. Ele foi um dos primeiros pedagogos brasileiros a defender a proposta das Cidades Educadoras. No rastro de Freire, Moacir Gadotti escreveu alguns textos sobre a ecoformação vinculada à proposta das cidades educadoras, por exemplo, *A escola na cidade que educa* (GADOTTI, 2006, p.113-139).

Entender a educação integral como formação humana, estendê-la como política pública, é alargar esse “direito biológico” como orientador do projeto ecológico-social integralizado.

A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. Há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que têm consequências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. São elas a infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável (MATURANA, 2009, p. 29).

O que é defendido nesta dissertação é a busca de um olhar para uma política pública de educação integral para a educação infantil, articulada com e pelas escolas por meio de seus currículos, que deverão incluir atividades extramuros, na comunidade local, na cidade, no município, na região, proposta na qual o bairro e a cidade sejam reorganizados para assumir funções pedagógicas relevantes.

Essa proposta conta com o respaldo das gestoras entrevistadas. Elas avalizam a tese do protagonismo infantil integrado às ações articuladas no âmbito da

cidade e compartilham o entendimento de que as crianças são capazes de enxergar problemas e possibilidades e, assim, contribuir ativamente para o desenvolvimento local. O protagonismo infantil, o envolvimento proativo das crianças com situações da vida cotidiana, oportunizará a desconstrução da cibercultura infantil e a relativização da pertença a comunidades virtuais, trazendo as crianças às ruas, com seus amigos, para brincar e experienciar, sob formas múltiplas e criativas, sua condição infantil.

Na perspectiva multidimensional proposta, são levados a sério não só a dimensão cognitiva da aprendizagem e as situações em que as crianças são aspiradas pelas telas dos televisores e smartphones para surfar no espaço-tempo cibernético, sem aparentes constrangimentos. Consideram-se igualmente as dimensões política, social, cultural e biológica, no contexto temporal-espacial da escola e *para além da escola* como espaço educativo abrangente, lugar que deve ser reinstituído como acolhedor e onde se reconheça a infância com potencial criador, humano e, inclusive, político. Assim, a cidade como um todo é pensada como acolhedora e educadora.

Walter Morigi destaca:

A responsabilidade de todas as mudanças esperadas está nas mãos dos gestores das cidades, que devem trabalhar para que a educação acompanhe as transformações existentes nas esferas paradigmáticas e sociais, beneficiando-se todos do que de melhor é o Paradigma Emergente, conforme Santos²⁷, que defende que este não seja apenas científico, por surgir numa sociedade revolucionada pela ciência, mas seja também social, que oportunize uma vida decente para todos (MORIGI, 2016, p. 62).

Incentivos nessa direção percebem-se na fala da Gestora Educacional, no que se refere à ampliação dos territórios educativos e aprendizagens significativas:

Gestora E: A gente, como Secretária, procura proporcionar pra eles um pouquinho de tudo, inserindo, desde a educação infantil, desde uma expo São Luiz [...] Hoje São Luiz não tem um projeto assim, um trabalho intersetorial. Hoje tem isolado, de cada escola buscando a mantenedora, ajudando ela a ir proporcionando. Mas acredito que tem que haver mais. São Luiz é um celeiro! Um celeiro de artistas, é um celeiro de obras. Olha nossa Gruta, Nossa Senhora [...]. Olha o Jayme. Olha a Ferroviária, hoje, reestruturada. [...] Claro que agora, com a pandemia, tudo diminui um pouquinho. Mas acredito que, se tivesse, a gente teria como educação proporcionado muitos momentos lá, porque eu acredito que o Museu

²⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

Arqueológico foi pra lá. Mas não é só o museu arqueológico que tem lá. Lá é uma história [...]. Mas eu preciso ressaltar que tem que ter um estudo. Tem que ter um caminho. Eu acredito que, para as próximas gestões, tanto do prefeito como secretários, tem que rever essa questão.

Na fala de uma das gestoras entrevistadas, percebe-se o quanto a Secretária de Educação parece ter uma visão diferenciada das demais. Como desafio de um trabalho intersetorial, destaca:

Gestora E: O maior desafio é a doação, porque na educação existe a doação. Tu faz com amor pra que as coisas aconteçam. As outras pastas, elas não são por doação. Elas têm outras metas. A gente não! A gente tem que... fique gravado. Que fique no coração. Que fiquem as palavras. Que fique nas memórias. Eu não acredito no que se faz sem amor. Eu acredito que se faz com amor, tu mostrando. Quando mostra, quando tu leva o aluno, quando tu leva tua equipe, faz uma “voltinha” no teu setor, na tua escola, olha como era antes, olha como é agora... Então isso é uma premissa da educação. Acho que a maior dificuldade é essa ligação, que, às vezes, o outro gestor, ele não é ligado à educação. Que tem uma outra visão. Que é mais comércio, que é mais dinheiro.

Sob as condições institucionais, culturais e políticas vigentes no município, o reconhecimento e a garantia dos direitos de cidadania das crianças ficam muito *aquém* do que prescrevem os Acordos e Convenções Internacionais e os documentos legais da República Federativa do Brasil. Desejo, amor e visão de conjunto, como princípios de gestão e de execução de projetos intersetoriais, são condições colocadas pelas gestoras no que se refere à possibilidade de pensar uma política pública de educação integral na infância que venha ao encontro da inclusão das crianças.

Coordenadora A: Eu acho que o prefeito tem que ser uma pessoa aberta. A máquina pública tem que acreditar na visão da educação, ter uma visão aberta, sistêmica. Que todos os segmentos se reúnam para que as coisas deem certo. Se não, não funciona, fragmenta. É uma caminhada em conjunto. A escola tem que estar junto com todos os segmentos necessários.

Diretora C: O fator principal é o Amor. Porque através do amor, o professor vai trabalhar aquilo com alegria, com a criança. Isso vai fluir, o integral. Não é só o cuidar, só ensinar. É o conjunto de fatores. E seria imprescindível que a prefeitura, e todas as secretarias trabalhassem junto com o integral da criança, que todas as secretarias tivessem “um”... Então as escolas têm que trabalhar em conjunto. As escolas têm que ajudar uma à outra, dar uma opinião à outra. Não é uma competição que tem que existir: “a minha escola é melhor”. Desse jeito a gente não vai conseguir trabalhar, sabe? Eu acho que o importante [é] se todas trabalharem juntas, se todas pegarem juntas, se cada uma fizer a sua parte; pensar na criança como um todo, pensar que cada criança é única, que cada uma é diferente, que cada uma vem de uma

cultura diferente, de uma realidade. Assim como tem as crianças que são vulneráveis, a gente tem as que não são. E elas ficam todas juntas, numa sala. Então a gente tem que pensar num todo, não individualizado.

Diretora B: Essa questão da gestão, eu acho que uma escola se dá muito pela gestão que está à frente, sabe? Não é só a gestora, mas a gestora influencia seus colegas. A gestora diz muito de uma escola. Conforme é uma gestora, é a escola, é os alunos, os professores, é a comunidade. Porque, enquanto gestora, tu tem que pensar mais nos outros que em você mesma. Não é o teu sucesso, é o sucesso da escola, dos alunos, da comunidade. A Comunidade que ganha com isso.

Diretora D: O Amor. O amor pela criança, tem que estar o amor e o carinho por estar naquela escola de educação infantil, o receber a criança quem quer que seja, pobre ou rica, seja com nariz caindo aquela coriza ou não, vindo a pé, de ônibus, vindo a cavalo. Tu tem que querer bem àquela criança, demonstrar o carinho por ela e tentar entender qualquer coisa que está diferente nela. Eu acho que isso é fazer nosso papel enquanto educadora, estamos ali pra acolher e atender a criança em todas as necessidades dela. Onde tem o carinho não precisa mais nada, tendo a responsabilidade e a preocupação, tu vai ajudar no que for possível, não vendo a criança como “eu tenho que cuidar” e atendendo com má vontade, com raiva, às vezes, daí tu não está fazendo teu papel de educadora.

Ver e ouvir as crianças como atores sociais, sujeitos com capacidade de ação e organização, reconhecer o direito delas de participar da vida coletiva, é uma conquista recente, na verdade, uma ideia normativa que recém está nascendo. Está emergindo das ambiguidades do mundo contemporâneo. Potenciar os seus direitos participativos ressignificam o conceito do ser criança e constroem mundos de vida satisfatórios para todos. Enquanto cidadãs, onde e quando podem contar com aliados adultos, elas *potencializam a democracia*, porque são sujeitos de direitos e a sociedade democrática tem responsabilidades com a infância.

Maturana põe o amor na base das relações sociais quando afirma que:

O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social (MATURANA, 2009, p. 23).

Mas, pelo visto, estamos muito longe da efetivação social desse direito. De fato, em sua maioria, as crianças não são ouvidas, nem na família, nem na escola, e menos ainda na cidade. Isso ocorre possivelmente por inexistir o reconhecimento da infância e da criança como sujeito de direitos. Sarmiento (2007) lembra que, desde o

início da época moderna até o advento da televisão e das mídias interativas, definia-se a infância pelos segredos e tabus acerca da vida humana nos espaços públicos:

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade (SARMENTO, 2007, p. 188).

Na contemporaneidade, diversas comunidades sociopolíticas, reconhecidas como “cidades educadoras”, “cidades das crianças” ou “municípios sustentáveis” trabalham com políticas públicas ou iniciativas comunitárias de inclusão das crianças nos espaços públicos. Tais comunidades sociopolíticas se empenham para que as vozes das crianças sejam ouvidas nos espaços públicos, em orçamento participativo, na organização e transformação de espaços urbanos dos municípios.

As experiências de concretização desses projetos sociopolíticos mostram como o protagonismo ou empoderamento das crianças dá sentido novo à convivência humana em comunidade. Participando, elas não se limitam a imitar, mas também criam modos alternativos de participação, se posicionam, emitem opiniões em público, transformam ambientes, chegando mesmo a interferir em orçamentos participativos. Exemplos dessas atitudes são divulgadas na revista BBC News Brasil: projetos locais de sustentabilidade, que nascem de iniciativas de cidadãos, ganham repercussão mundial, amparados e reconhecidos pela ONU. Projetos locais são elaborados para empoderar as crianças na responsabilidade de transformar espaços desocupados, a fim de conectar a infância com a natureza, livrar as crianças do uso excessivo e atordoante das tecnologias de comunicação, permitir a sociabilidade e o sentido de pertencimento, amenizando o isolamento infantil.²⁸ Acredita-se que tais projetos contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

Diversos projetos sociopolíticos e pedagógicos, alguns deles anteriormente mencionados, pautados pela ética da solidariedade, do cuidado de si, dos outros e do ambiente, traduzem um paradigma emergente – ecossistêmico – de saber, saber

²⁸ Ver reportagens da BB News Brasil, disponíveis em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-44305384>

fazer e conviver. A propósito, competências socioemocionais são decisivas para os desafios do nosso tempo, dentre os quais está o desenvolvimento integral das crianças.

Maturana reafirma o quanto é necessária a aceitação respeitosa da criança na sociedade, isto é, da infância como tempo de formação:

A criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento, vivendo como um ser com responsabilidade social, qualquer que seja o tipo de vida que lhe caiba. E sabemos (...) que, para isso acontecer, é preciso respeitar a biologia da relação (...) que meninos e meninas devem crescer na biologia do amor, e não na biologia da exigência e da obediência (MATURANA, 2004, p. 20).

A perspectiva da educação integral como política pública amplia os territórios educativos, insere as crianças na cidade como cidadãos de direito e corresponsáveis pelo cuidado de si, dos outros e da natureza, envolvidas num emocional marcado pela amorosidade e pelo sentido de pertencimento.

As políticas públicas de educação integral para a educação infantil devem estar a serviço da promoção e integração curricular das escolas de educação infantil, da inclusão das crianças nos territórios, potencializando o bem-estar e a afirmação dos direitos das crianças na cidade, por meio da ação colaborativa (SARMENTO, 2018). Naturalmente, como afirmado anteriormente, tudo isso diz respeito à democratização da convivência social e política:

A valorização de toda e qualquer iniciativa que construa práticas coletivas de tomada de decisões nas escolas precisa ser celebrada como emergência democrática. No campo da gestão da educação, a democracia precisa ser experimentada socialmente como forma de sociabilidade alternativa (MORIGI, 2016, p. 64).

Nesse sentido, a busca de parcerias para a aplicabilidade da política de educação integral na educação infantil é fator indispensável e preponderante na construção de ações significativas para o desenvolvimento das crianças e, por consequência, para o desenvolvimento sociocultural e político-democrático do município.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de Mestrado intitulada “Por uma Política Pública de Educação Integral na Educação Infantil: Desafios da Gestão Municipal e Escolar”, inserida na linha de pesquisa: “Estado, Sociedade e Políticas de Desenvolvimento”, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, constituiu-se uma tentativa de analisar a concepção dos gestores educacionais sobre a gestão escolar e os desafios da proposta de política pública de educação integral para a Educação Infantil da rede municipal de São Luiz Gonzaga/RS. Esta pesquisa proporcionou uma instigante aproximação dos saberes construídos pela gestão educacional e escolar das escolas municipais de educação infantil que atendem pré-escola em tempo integral em São Luiz Gonzaga/RS acerca das percepções sobre a aplicabilidade da educação integral na educação infantil e uma interlocução especial da Filosofia (Walter Kohan) e Sociologia da Infância (Manuel Pinto Sarmiento), com as contribuições de Humberto Maturana, Milton Santos, Jader Lopes e Celina Souza para as relações do espaço, território infantil e políticas públicas de Manuel Pinto Sarmiento.

Frente ao atual momento pelo qual a educação brasileira passa que é a implementação de uma BNCC em seus territórios, e sabendo que há poucos estudos na área de educação integral para a infância em escolas de tempo integral enquanto política pública, buscamos destacar os desafios e potencialidades da aplicabilidade da educação integral na educação infantil, proporcionando subsídios para gestões públicas municipais na elaboração de planos de políticas públicas apropriados para essa fase da educação.

A partir de reflexões de como as gestoras educacionais percebem a proposta da Política Pública de Educação Integral na Educação Infantil e os desafios para o desenvolvimento pleno das crianças de pré-escola das Escolas de Educação Infantil de tempo integral da rede municipal de São Luiz Gonzaga, RS, as aproximações se contextualizaram e se inter-relacionaram neste cenário da pesquisa apresentando elementos favoráveis para a resolução de questões-problemas propostas na pesquisa. A interlocução entre Walter Kohan, Manuel Jacinto Sarmiento e gestoras

participantes desta pesquisa, contribuíram para ressaltarmos a importância da visão não-reducionista da infância pelos gestores públicos para a participação cidadã das crianças no desenvolvimento de uma proposta de política pública de educação integral na educação infantil. Nesse ponto, a pesquisa mostrou que mudanças de paradigmas no que diz respeito à gestão escolar, ao currículo e às ações do projeto político-pedagógico na Educação Infantil e mecanismos de gestão pública são fatores que incentivam a aplicabilidade da educação integral. A pesquisa empírica e os autores citados na bibliografia confirmam a ideia da intersetorialidade dos setores públicos como forma de gestão promissora para a aplicação de política pública de educação integral. A intersetorialidade conduzida pelo diálogo dos atores envolvidos deve ser de contínua avaliação, orientada sob prospecção holística e multilateral (SOUZA, 2006) no gerenciamento das ações e agenda pública.

Durante as entrevistas, foi possível perceber como são significativos a satisfação e o encantamento das gestoras escolares e das gestoras do Sistema Educacional com as atividades integradas entre as escolas e a comunidade. O sentimento de pertencimento do grupo de gestoras, numa visão macroterritorial, apontou que não há uma “competição” entre melhores ou piores atividades das escolas. O trabalho coletivo entre os gestores, a valorização da diversidade e o engajamento coletivo permeiam as falas dos que estão nesse ofício de dirigir, coordenar e buscar o desenvolvimento da educação em São Luiz Gonzaga/RS. Na condição de pesquisadora, não desconsideramos a emoção e o envolvimento na pesquisa enquanto corresponsável pela educação infantil em nosso município, ainda que buscássemos a imparcialidade.

Como resultado desta pesquisa, foi possível perceber que existem potenciais e desafios na proposta de educação integral. Alguns desafios e dificuldades significam alargar o currículo numa integração da escola na cidade e, gradativamente, são encarados e enfrentados com apoio da Secretaria de Educação e famílias por meio do diálogo. O movimento de integração da escola e a conquista de outros atores ou territórios educativos pode ser alcançado por meio do diálogo e planejamento e, ainda, com o reconhecimento da infância pelas autoridades públicas, pois percebemos por parte das gestoras o reconhecimento do potencial das crianças na sociedade. Para tanto, foi possível perceber a importância da escola em acolher a família e a comunidade, integrar momentos preciosos e envolverem-se

mutuamente em suas necessidades.

Quanto à percepção da educação infantil para a educação integral e atuação da criança nos processos de atividades integradas, percebemos que as gestoras têm preocupação com a formação integral da criança. Assim, as atividades são pensadas com esse intuito e procuram ser significativas para as crianças. Na atuação pedagógica, as gestoras percebem que o campo das experiências das interações e brincadeiras orientado pela BNCC, trabalham as dimensões políticas, éticas e estéticas, e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, as interações e brincadeiras são os eixos norteadores para a aprendizagem infantil. Segundo análise das entrevistas, a atuação da criança ocorre por meio dos campos de experiência, em diferentes espaços e tempos, proporcionando a constituição da sua autonomia e o reconhecimento da infância como potência criadora e humana. Dessa forma, a criança é cidadã ativa que respeita e deve ser respeitada, não só na escola, mas na comunidade.

A partir da pesquisa bibliográfica e do campo empírico, entendemos a educação integral como formação humana, e estendê-la como política pública é alargar esse “direito biológico” como orientador de projetos eco-político-sociais integralizados, com que não só ensinamos as crianças, mas aprendemos com elas, não de forma linear, mas durante um processo de interação com o meio, isto é, com os diversos pontos da cidade. Somos um todo, na cidade. Aprendemos com a cidade e esta também é aprendente, pois está em constante movimentação e mudança, assim como nossas aprendizagens são provisórias.

Durante as conversas e após a análise e interpretação do conteúdo criteriosamente recortado, entendemos que existem percepções diversas de educação integral e tempo integral não por parte das gestoras participantes, mas pelos atores que estão no poder. Isso se constata pela ausência de práticas de políticas públicas para a educação infantil e pela infância na cidade. Os setores trabalham isoladamente e é com programas isolados que atendem o desenvolvimento das crianças.

Assim, a partir da análise das entrevistas, a defesa de uma política pública de educação integral para a educação infantil há de acontecer de forma articulada. O alargamento de currículos integrados e com ações intersetoriais são orientadores para protagonismo e cidadania ativa das crianças na comunidade.

Na escola, pelos relatos das gestoras, a maioria das atividades integradas são decorrentes de temas transversais. Esses projetos trazem as experiências de aprendizagens significativas nos espaços escolares e nos espaços da comunidade, em passeios, campanhas e movimentos culminantes aos seus projetos em parceria com a comunidade. Esses aspectos demonstram, nesta pesquisa, o quanto a comunidade acolhe o movimento das crianças pequenas nas ruas.

Na aplicabilidade de uma política pública de educação integral e fatores que incentivam o desenvolvimento desta proposta, foi possível perceber que existem iniciativas das escolas em atividades de participação das crianças na cidade, a partir de projetos políticos e pedagógicos que evidenciam a inclusão da criança em campanhas de conscientização e valorização da vida. Porém, essas valiosas atividades emanadas por vontade dos profissionais, ficam limitadas em detrimento da falta de segurança para deslocamentos na saída das escolas.

Na perspectiva de inclusão das crianças na cidade e a atuação protagonista da criança na sociedade, além dos muros da escola, foi possível perceber que é um caminho promissor e deve ser pensado por atores que garantam a proteção, a segurança, a saúde, a educação e o bem-estar das crianças, de forma intersetorial e multilateral. Desse modo, a percepção das gestoras trouxe a ideia de que o poder público, a sociedade e as pessoas envolvidas devem participar conjuntamente evidenciando a educação infantil como eixo de uma política pública. Isso, evidentemente, requer diálogo, proposição e acolhimento das necessidades das crianças. Com esta pesquisa, foi possível perceber que esse movimento é iniciante na visão da centralidade da criança no planejamento de política pública de educação integral.

Um destaque interessante nas falas das entrevistadas, considerado como fator que proporciona o desenvolvimento integral da criança, é o resgate do trabalho dos profissionais em relação aos sentimentos das crianças. Os depoimentos relatam que isso está esquecido. Trabalhar as emoções, falar delas e como elas estão no cotidiano da criança é um trabalho diário para viver melhor, encarar a vida de forma mais leve, e com investimentos positivos no tratamento dos adultos às crianças. Esses aspectos mencionados pelas gestoras impactam positivamente no atributo de valor e reconhecimento da escola na vida dos pequeninos. Segundo as gestoras, a saudade da escola, o acolhimento, o envolvimento do tempo na escola, como um

lugar de fazer amigos, de brincar, e sermos infantes num modo de vida são condicionantes para o desejo de retorno e continuidade das crianças na escola.

Outro aspecto notável que esta pesquisa trouxe, e considerado como um potencial positivo, foi a intersetorialidade como forma de gestão de uma política pública de educação integral infantil. Esse tipo de gestão, pelas falas das entrevistadas, está sendo pensado de forma sutil pelas crianças, sendo apresentado o atendimento individualizado das crianças, feito por especialistas no intuito de recuperação da saúde física e mental, ou seja, para seu cuidado – elemento indissociável ao educar.

Na fala das participantes, perpassa certa preocupação com a ampliação de ações que envolvam as crianças em outros setores públicos da administração. Estas não estão sendo negligenciadas pelo poder público na sua atenção e atendimento, porém foi possível perceber a inexistência de uma política intersetorial que abranja a inclusão das crianças na mobilidade e participação na cidade.

Na escuta das gestoras, fica notável o reconhecimento de que, na cidade, encontram-se espaços/lugares que podem se tornar mais educativos e explorados pelas crianças ou que possam ser organizados diretamente para elas. Foi possível perceber que a escola, por si só, faz bastante, porém não consegue, sozinha, abraçar o desenvolvimento integral. E as gestoras consideram também que a educação acontece o tempo todo em todos os lugares.

Quanto aos fatores limitantes à proposta de uma política de educação integral na educação infantil, percebemos nas falas das gestoras que, em alguns entornos das escolas, não há terrenos ou praças ou espaços livres para as crianças brincarem. Isso, para a escola, é um fator limitante para desenvolver sua rotina de tempo integral e considerar o desenvolvimento das multidimensões do ser humano.

Outro desafio e limitação que percebemos no contexto da gestão da educação infantil é a ausência de participação ou disposição de participação dos grupos de associações de bairros que se encontram ao entorno da escola.

Novas parcerias são necessárias para abraçar a responsabilidade com a educação integral e sua aplicação enquanto política pública contínua, não apenas sob forma de programas.

Outro fator limitante à participação das crianças na comunidade, que se destaca entre as escolas, é a falta de segurança nas ruas. Em vias públicas são

necessárias calçadas, placas e passarelas eficazes para o trânsito de crianças.

Por meio deste estudo, foi possível concluir que explorar a mobilidade das crianças e ousar no trabalho coletivo para pensar os espaços infantis requer legitimidade a partir da visão dos gestores públicos, atribuída por paradigmas não reducionistas e pela valorização do tempo de infância, com incentivo a oportunidades de aprendizagem na sociedade. Os grupos de gestoras participantes desta pesquisa acreditam que é uma tendência possível, porque as crianças são amadas.

Além disso, o que pudemos concluir a partir da aproximação com a realidade educacional na Educação Infantil de São Luiz Gonzaga/RS e estudo bibliográfico apresentado, que é mais do que necessário buscar o apoio da comunidade para fortalecer a capacidade humana e a cidadania das crianças. O trabalho coletivo, multilateral e intersetorial oferece ações para políticas públicas inclusivas bem conduzidas e avaliadas. A inclusão das crianças na participação na cidade é caminho promissor para uma cidadania ativa.

Como resultado final, a investigação menciona argumentos a favor da ideia de que a intersetorialidade seja vista como um fio condutor válido para uma apropriada política pública municipal de educação integral voltada às crianças. Na perspectiva ecossistêmica e multirreferencial, terá de se reconhecer o protagonismo infantil como ideia diretriz de reorganização dos espaços e tempos do território das cidades, e dar atenção primordial às vozes das crianças na reconfiguração das paisagens urbanas.

Para tanto, parece necessário que haja conversação contínua entre os envolvidos e a organização de redes de apoio na concepção dos princípios organizativos das Cidades Educadoras. Pela forma pregnante de exposição de alguns subtemas, a dissertação remete para a continuação dos estudos a fim de detectar e demarcar olhares alternativos de gestores públicos em políticas públicas voltadas à educação integral para a educação infantil que visem à participação das crianças nos processos decisórios da cidade, da escola, da família, do seu bairro.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Lívio O.; ARENHART Amabilia B. P. Orientador Educacional: possíveis contribuições para diminuir o sofrimento psíquico dos professores. **Revista Prospectiva**, nº 38 - 2018/2019.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona. **Carta das Cidades Educadoras**. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em 15/3/2020.

AUGÉ, Marc. Não lugares: **Introdução a uma antropologia da super modernidade**, Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2006.

BARBOSA, Maria; DELGADO, Ana; RICHTER, Sandra. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral? **Educação em revista** – Belo Horizonte – v.01 nº04. 2015. p.95-119 disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400095&lng=pt&tlng=pt#:~:text=Na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%2C%20o%20di%C3%A1logo,com%20a%20absoluta%20singularidade%20d e](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400095&lng=pt&tlng=pt#:~:text=Na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%2C%20o%20di%C3%A1logo,com%20a%20absoluta%20singularidade%20d e.). Acesso em:10/11/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). **Documento interativo: Caminhos para a Educação Integral**. Princípios e orientações para a implementação da educação integral. Movimento pela Base Nacional Comum, 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_diagramado_17.09_interativo_final.pdf. Acesso em 4/5/2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. D.O. U. Brasília, 23 dez, 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 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. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 12/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 15/1/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Infantil. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer nº 20/2009, homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, p. 14.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em 4/5/2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05/2009.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional.** Série Mais Educação. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/pne_2014_2024_linha_base.pdf. Acesso em 4/5/2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 7/11/2020.

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Relatório sobre o Desenvolvimento Humano.** Brasília. PNUD, 2015 Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/relatorios-de-desenvolvimento-humano/rdhs-globais.html>. Acesso em 10/03/2020

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *In: Revista*

Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CORRÊA, R. L. **Espaço: um conceito chave na geografia**. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). Geografia, conceitos e temas. 2ª ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2-Geografia%20-%20Conceitos%20e%20Temas.pdf Acesso em 15/3/2020.

DEWEY, John. **Experiência y Educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. Disponível em: <https://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/> Acesso em 10/3/2020.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local**. **Revista Estudos Avançados** – v.21 n.60. São Paulo, maio/agosto de 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a06v2160.pdf>. Acesso em 4/5/2020.

DOWBOR, Ladislau. **O Poder do Local**. Editora Ética, Imperatriz-MA. 2016. Disponível em: <http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2012/06/Dowbor-Poder-Local-portal.pdf>. Acesso em 4/5/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. In **Cadernos Cenpec**, 2006. N.1. p.133-139.

GIROUX, Henry A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRABOWSKI, Gabriel. **A experiência da Pandemia e educação**. Extra Classe, jornal On line. Publicado em 4 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaocolumnistas/gabriel-grabowski/2020/05/a-experiencia-da-pandemia-e-a-educacao>. Acesso em 4/5/2020.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. **Cadernos Cenpec**, 2006 n. 2. Disponível em: [file:///C:/Users/Acer/Downloads/168-256-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/168-256-1-SM%20(2).pdf).

Acesso em 7/11/2020.

ISNARD, H. **O espaço geográfico**. Coimbra, ed. Almedina, 1982.

JORNAL EXTRA CLASSE. **Educadores se manifestam contra ensino domiciliar**. Jornal On line. Publicado em 12 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/09/educadores-se-manifestam-contra-acao-de-ensino-em-casa/>. Acesso em 01/02/2021.

KOHAN, Walter O. **Visões de filosofia: infância**. ALEA, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-226, jul-dez 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>. Acesso em 7/11/2020.

KOHAN, Walter O. (Entrevista). Escola como experiência. *In: Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992297>. Acesso em 7/11/2020.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaio de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia (2000). A infância e sua singularidade. *In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HOLZER, Werther. **A Geografia Humanista: sua trajetória de 1950 a 1990. 1992**. Rio de Janeiro, 1992. Orientador: Maurício de Almeida Abreu. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de pós-graduação em Geografia da UFRJ.

LOPES, Jader Janer M. **Uma estrada dentro da estrada: crianças na paisagem brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2007a.

LOPES, Jader Janer M. **Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes**. *In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2007b.

MASSEY, D. **Pelo espaço: Por uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATURANA, H. e VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar - fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2011, 3ª edição. 263 páginas. ISBN 978.7242-048-7. Original publicado em 1993, em Santiago, Chile.

MATURANA, H. & VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Ed. Psy, 1995.

MATURANA, H.; **Reflexões sobre o amor**. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). A ontologia da realidade Belo Horizonte. UFMG, 1997.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Romesín Humberto; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar humano em seis ensaios de biologia cultural**. Tradução de Edson Araújo Cabral. –São Paulo, Palas Athena, 2009.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, H.; REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL. Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL. Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 39-46.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras. Possibilidades de novas Políticas Públicas para reinventar a democracia**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. Editora Aleph, São Paulo; 1ª edição, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PENNAC, Daniel. **Mágoas da escola**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 2009.

PORTUGAL. **Lei nº 46/86** de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura, 1986.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Projeto Territórios do brincar: diálogo com escolas/ Renata Meirelles (org.). São Paulo: Instituto Alana, 2015. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em 08/05/2020

Projeto Território do Brincar/ Renata Meirelles (org.) Parceria com Instituto Alana. 2015. Plataforma: VIDEOCAMP . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4>. Acesso em 8/5/2020. Tempo: 25min

RINALDI, Carla. **Creches e escolas da infância como lugares de cultura.** *In* **Tornando Possível a Aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. Project Zero/Reggio Children; tradução Thaís Helena Bonini. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho:** Educação Infantil. Porto Alegre: SE/DP, 2018. Vol.1

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Resolução CEED/RS Nº 345 de 12 de dezembro de 2018.** Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual. Disponível em: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEED-RS_20181219130446resolucao0345.pdf. Acesso em 1º/11/2020.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **Currículo e Diversidade Cultural.** *In* Territórios Contestados, Vozes. Petrópolis, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e Emoção.** 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SÃO LUIZ GONZAGA/RS. Prefeitura Municipal de São Luiz Gonzaga/RS. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador do Município de São Luiz Gonzaga.** São Luiz Gonzaga/RS; 2019a. Disponível em: https://www.saoluizgonzaga.rs.gov.br/Arquivos/470/Leis/66486/BNCC%20Humanas_2754.pdf. Acesso em 10/11/2020.

SÃO LUIZ GONZAGA/RS. Prefeitura Municipal de São Luiz Gonzaga/RS. **Plano Estratégico Municipal 2016/2030.** Volume 1. São Luiz Gonzaga/RS; 2016. Disponível em: https://sitearquivos.s3-us-west-2.amazonaws.com/470/Conteudos/2006/w1zl4u0iwywskifcpz5d_PLano%20Estrat%C3%A9gico%20S%C3%A3o%20Luiz%20Gonzaga_%20Vers%C3%A3o%20Final%2018%20de%20junho%202016_285V.pdf. Acesso em 10/11/2020.

SÃO LUIZ GONZAGA/RS. Prefeitura Municipal de São Luiz Gonzaga/RS. Lei nº.5.501, de 23 de junho de 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação de São Luiz Gonzaga, e dá outras providências.** São Luiz Gonzaga/RS; 2015. Disponível em: <https://www.saoluizgonzaga.rs.gov.br/site/leis/15255-institui-o-plano-municipal->

de-educacao-de-sao-luiz-gonzaga-e-da-outras-providencias. Acesso em 4/1/2021.

SÃO LUIZ GONZAGA/RS. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução CME/nº 05, de 29 de novembro de 2019**. Orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho - RCG e institui o Documento Orientador do Município de São Luiz Gonzaga e do Território como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do território municipal de São Luiz Gonzaga/RS. São Luiz Gonzaga/RS; 2019b. Disponível em: https://www.saoluizgonzaga.rs.gov.br/Arquivos/470/Leis/66486/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%20052019_2404.pdf. Acesso em 10/11/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, nº. 25, 2007.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças contextos e identidades. Processos de Mediação com crianças em idade Pré-escolar**. Portugal: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho. 1997.

SARMENTO. Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. In: **Revista Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018.

SARMENTO. Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In: **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis: Editora da UFSC, v. 23, p. 14-40, jan/jul.2005.

SARMENTO. Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas**. 2007.

SARMENTO. Manuel Jacinto. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Revista: Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, p.183-206.

SARMENTO. Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, nº. 21, p. 51-69, 2003.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Luis Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos (orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. SMED/PREF/POA, 1997.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Volume I, jan/junho de 1999, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Celina. **Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas**. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (orgs.) Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. 3ª reimpressão (2012) p. 65-86. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=iBP0AqAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 4/5/2020. Acesso em 5/11/2020.

STEINBERG, Shirley R. **Kindercultura: A construção da Infância pelas grandes corporações**. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edimilson Santos dos (Org.). Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Porto Alegre Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino cabe à sociedade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, nº 74, 1959. p. 290-298. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ensino4.html>. Acesso em 4/5/2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressista, ou, a Transformação da Escola**. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TONUCCI, Francesco. (Entrevista). **A criança como paradigma de uma cidade para todos**. Entrevistadora: Raiana Ribeiro. Publicado em 21 de setembro de 2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em 11/11/2020.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**. Madrid: Fund. German Sanchez Ruiperez, 1991.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **O projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, José Eli. **Desenvolvimento Sustentável; O Desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2005.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. e org(s). **John Dewey** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em 11/11/2020.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Pesquisa: POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA GESTÃO MUNICIPAL E ESCOLAR

Roteiro de entrevista com gestores da Educação Infantil da Rede Municipal de São Luiz Gonzaga – Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas:

Bloco I: Percepção dos gestores quanto à atuação da criança nos processos de aprendizagens integradas

1. Como você percebe a atuação da criança em atividades integradas entre escola e comunidade?
2. De que forma as atividades integradas entre escola e comunidade promovem o desenvolvimento integral das crianças?

Bloco II: Fatores que incentivam o desenvolvimento da Educação Integral

1. A Base Nacional Comum Curricular traz como pano de fundo a proposta da Educação Integral para o desenvolvimento pleno das crianças. Como você descreve a conceituação e a aplicabilidade da proposta de Educação Integral na Educação Infantil?
2. Que fatores são imprescindíveis para o desenvolvimento da Política de Educação Integral?

Bloco III: Aplicabilidade da educação Integral e a relação com a comunidade no processo de desenvolvimento da cidadania

1. De que forma o espaço da escola infantil e o espaço da cidade interagem na Educação Integral?
2. Como integrar o espaço, o tempo e o protagonismo da criança de pré-escola na política de educação integral?
3. Na educação integral como desenvolver as capacidades humanas e a construção da autonomia nas crianças de pré-escola?
4. Que ações a escola já vivenciou junto à comunidade que atenda a formação humana e um currículo integrado?

Bloco IV: Setores que atuam na dimensão da integralidade no cuidado e na formação das capacidades humanas das crianças pequenas

Questões para a Secretária e assessoria pedagógica da Secretaria de Educação:

1. Além de reelaborar o documento curricular, a Secretaria precisa revisitar outras políticas públicas fundamentais para viabilizar a promoção da educação integral na rede, quais são apontadas primordiais?
2. Qual o papel da Secretaria de Educação na garantia da Educação Integral?

3. O que é necessário a equipe da Secretaria fazer em relação às escolas para o desenvolvimento da educação integral?
4. Como constituir práticas que permitam a colaboração entre atores educacionais intersetoriais?
5. Como a Secretaria de Educação entende a participação e o protagonismo das crianças como princípio fundamental para a promoção do seu desenvolvimento integral?
6. De que forma a Secretaria de Educação vai apoiar a articulação de parcerias e atores locais para o desenvolvimento da educação integral?