ARTIGO ORIGINAL

As infâncias em periferias urbanas e a educação integral

Marina Roveroni[1]
Jane Porto[2]

Resumo

Este artigo parte da problematização de ser criança e ter infância em determinadas localidades do Brasil e, conjuntamente, questiona se novas experiências que ampliam e modificam o tempo e o espaço escolar podem aumentar o direito das crianças de terem uma infância plena. Seu objetivo é problematizar as vivências das infâncias populares de contextos urbanos no acesso à educação integral, partindo de experiências desenvolvidas em duas localidades da Região Sudeste do Brasil, similares em suas vulnerabilidades sociais e impactos da pobreza multidimensional. A metodologia adotada consiste no diálogo reflexivo entre duas pesquisas de doutorado que se intersecionam ao notabilizar a infância de seus territórios e ao direcionar interrogações às políticas de educação integral.
Palavras-chave: Direitos das crianças; Educação integral; Infâncias em periferias.

Abstract

Childhoods in urban peripheries and the integral education

This article starts from the problematization of being a child and having a childhood in certain locations in Brazil and, together, questions whether new experiences that expand and modify school time and space can increase children's right to have a full childhood. Its objective is to problematize the experiences of popular children in urban contexts in accessing integral education, based on experiences developed in two locations in the Southeast Region of Brazil, similar in their social vulnerabilities and impacts of multidimensional poverty. The methodology adopted consists of a reflective dialogue between two doctoral research that intersect by highlighting childhood in their territories and directing questions to integral education policies.
Keywords: Children's rights; Integral education; Childhoods in peripheral areas.

Resumen

Infancia en las periferias urbanas y educación integral

Este artículo parte de la problematización del ser niño y del tener infancia en determinadas localidades de Brasil y, en conjunto, cuestiona si nuevas experiencias que amplíen y modifiquen el tiempo y el espacio escolar pueden aumentar el derecho de los niños a una infancia plena. Su objetivo es problematizar las experiencias de los niños de clase trabajadora en contextos urbanos a la hora de

[1] Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

[2] FAETEC e PMDC, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

acceder a la educación integral, a partir de experiencias desarrolladas en dos localidades del Sudeste de Brasil similares en sus vulnerabilidades sociales y en el impacto de la pobreza multidimensional. La metodología adoptada consiste en un diálogo reflexivo entre dos estudios de doctorado que se cruzan al poner de relieve la infancia en sus territorios y al plantear preguntas sobre las políticas de educación integral.
Palabras clave: Derechos del niño; Educación integral; Infancias en las periferias.

Introdução

O que é ser criança e ter infância no contexto de um Brasil contemporâneo quando as normas, leis, estatutos e declarações que asseguram esses direitos não são efetivados para todas e todos de modo universal? Como localizar essas garantias a partir do desenvolvimento dos grandes centros urbanos, e de suas multifacetadas e desiguais formas de organização das vidas no território? Como problematizar as dinâmicas socioterritoriais, direcionadas pela lógica neoliberal face à produção da exclusão de algumas infâncias? É possível que novas formas de organização do tempo e do espaço escolar, colocadas em cena por alguns projetos de educação integral, oportunizem e efetivem mais garantias para as populações infantis, vulneráveis e marginalizadas de territórios urbanos?

Consideramos esse conjunto de indagações enquanto elementos indissociáveis da luta pelo direito das crianças às suas infâncias, e são questões dessa ordem que mobilizam o diálogo proposto neste artigo, que se materializa a partir do encontro entre duas pesquisadoras, mulheres, trabalhadoras da educação, que se dedicaram a construir pesquisas notabilizando as crianças, as suas infâncias e os espaços de suas vidas.

Partimos do princípio de que a criança é um ator social e a infância um fenômeno da mesma dimensão (Qvortrup, 2014), sendo ela partícipe ativa da realidade à qual se integra, impactando e sendo impactada pelo seu cotidiano. Acreditamos na sua capacidade de exercer influência em seu contexto de vida, a partir de um repertório de sociabilidades exclusivas de sua cultura, colocadas em ação na realização de suas práticas sociais. Ademais, reafirmamos a sua posição enquanto sujeito de direito, para as quais desenharam-se uma série de prerrogativas legais de caráter universal ratificadoras da sua existência enquanto cidadã. Nesse lastro jurídico, podemos citar a Declaração dos Direitos das Crianças (United Nation [UN], 1959), a Convenção dos Direitos da Criança (UN, 1989), a Constituição da República Federativa

do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069, 1990) e o Estatuto da Primeira Infância (Lei n. 13.257, 2016). Essas são algumas, das muitas legislações, que vão assegurar um tratamento prioritário e especial às crianças na sociedade e que "abre-lhe a possibilidade de pleitear sem ser representada por seu tutor legal, significando o seu egresso da tutela para ser um sujeito de direitos" (Rosemberg & Mariano, 2010, p.711).

Contudo, a partir de uma leitura crítica da realidade de nosso país, é possível afirmar que a inclusão da criança em um escopo de cidadania infantil, conforme orientam as disposições legais construídas durante o século XX e XXI, não é uma realidade para todas as crianças brasileiras e não é em escala global; e isso aludimos à presença de crianças refugiadas, viventes de países em guerra, as crianças apátridas, crianças com fome, com corpos explorados. Essas muitas infâncias, apartadas de seus direitos, são exemplos das dívidas deixadas pelo mundo ocidentalizado, como parte das promessas não cumpridas pela humanidade (Kramer, 2000), e da persistente falta de dignidade humana a que são submetidos uma determinada classe de crianças, as excluídas do século XXI. Do lado das infâncias mais vulneráveis (Arroyo, 2012), localizamos as infâncias populares viventes à margem dos grandes centros urbanos, como populações sujeitas à "precarização de tempos e espaços do seu viver", que transitam entre estados e possibilidades de ser, e não ser, cidadãs no Brasil.

> O direito à vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e as estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência (Arroyo, 2012, p. 34).

Tais infâncias, como todas as outras, compartilham o estatuto herdado da modernidade, que emancipa a criança em relação ao adulto e determina: a criança é cidadã, é sujeito de direitos. Por outro lado, essas infâncias são impactadas de forma mais severa por mecanismos de desigualdade, atestados por indicadores sociais, que comprovam a histórica negação de direitos, o que impede, ou dificulta, o acontecimento da infância plena, integral, conforme determina o advento de nossos tempos. E é em tempos atuais, tempos globalizados, que ainda se pergunta: o que o futuro reserva às infâncias urbanas periféricas? Quais tratados humanitários redefinirão o horizonte marcado pela expectativa de menor tempo de vida, menos saúde e menor

escolaridade[3]? As infâncias periféricas deixarão de ser criminalizadas e mortas pelo Estado? Infâncias populares deixarão de ser violentadas?

Assim, retomamos ao objetivo deste trabalho que é problematizar as vivências das infâncias populares de contextos urbanos no acesso à educação integral, partindo de referências de experiências educativas desenvolvidas no âmbito de duas localidades da Região Sudeste do Brasil. Trata-se de duas grandes cidades, que, no quadro geral, podem ser categorizadas como desenvolvidas, mas que, entretanto, apresentam uma desigualdade interna severa na distribuição de suas riquezas. Esses territórios, similares em suas vulnerabilidades sociais internas e impactos da pobreza multidimensional[4], desenvolveram iniciativas autônomas de atendimento em período ampliado de escolarização, forjando esses novos tempos e espaços de proteção, participação e provisão de direitos especiais por meio do acesso à educação.

Estas políticas foram desenvolvidas de forma autônoma em dois sistemas municipais de educação, sendo uma das localidades se encontra na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no atendimento à infância de um a cinco anos, inicialmente, por meio de política especial de educação infantil; e a outra, situada da Região Metropolitana de Campinas, em São Paulo, atendendo crianças de seis a 12 anos, no percurso de construção das escolas de educação integral de ensino fundamental. As duas iniciativas se interseccionam territorialmente, pois ambas foram efetivadas em localidades onde as municipalidades identificaram uma alta vulnerabilidade territorial. A observação do tempo integral e a experiência de ser criança em instituições de escolarização foram transversalizadas por meio das contribuições que reafirmam a autonomia da criança e sua capacidade de atuação em seu próprio contexto.

Colocando essas experiências em perspectiva, é possível problematizar se o tempo e o espaço escolar, enquanto elemento que em alguma medida é fator de garantia de direitos para com as infâncias, podem promover e desencadear processos de humanização de acordo aos preceitos de uma educação integralizadora

[3] O mapa da desigualdade da primeira infância, lançado em 2020 pela Rede Nossa São Paulo, explicita essa desigualdade, comparando as localidades da cidade de São Paulo. Apresenta indicadores acerca da mortalidade infantil, acesso à escolaridade e ao saneamento básico em diferentes regiões da cidade (RNSP, 2020).

[4] O conceito de pobreza multidimensional observa o fenômeno social da pobreza não apenas pelo viés da renda. Segundo Passos e Vedovato (2023, p.1), "o aprofundamento na temática problematiza, não só uma condição histórica de exclusão da dignidade humana, mas o que a mantém cotidianamente por uma lógica de exploração".

com vistas à formação do pleno desenvolvimento humano, em perspectiva de educação progressista.

A reflexão proposta, contribui para "ler" as experiências das infâncias viventes em periferias urbanas, destacando a criança como agente social com capacidade política de manifestação nos espaços de suas sociabilidades, e refletir se as políticas que aumentam o tempo de escolarização podem ampliar o seu direito de ser criança é ter infância plenamente.

A metodologia deste trabalho consiste em uma descrição narrativa, a partir de uma reflexão sob viés da tendência da pedagogia da infância progressista, fruto de duas pesquisas de doutoramento concluídas em 2023. A descrição narrativa ocorreu, preponderantemente, por meio de seus processos dialógicos de trocas entre as pesquisadoras, escuta ativa de crianças, revisão bibliográfica e pesquisa documental em registros pedagógicos da educação infantil.

Abaixo elencamos em linhas gerais alguns aspectos das experiências de educação integral desenvolvidas nas duas localidades estudadas, apontando os fatores que dialogam com a garantia dos direitos da infância popular atendida por essas políticas educacionais de ampliação do tempo escolar.

As infâncias populares de Campinas e a experiência de educação integral

O município de Campinas-SP está localizado a aproximadamente 100 quilômetros da capital do estado, e possui uma população estimada de 1.139.047 habitantes. Em conjunto com outros 19 municípios fronteiriços, constitui a Região Metropolitana de Campinas, sendo a principal expoente na circulação de capital financeiro, com produto interno bruto (PIB) identificado na última série histórica de aproximadamente 59 bilhões e com índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,805 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] 2022). O espaço geográfico do município obedece a uma divisão territorial estipulado pela lei de zoneamento que estabelece diversas formas de compreensão do território, sendo a mais conhecida e utilizada, em termos de elaboração de políticas públicas, a divisão por macrorregiões, são elas: Região Sul, Região Norte, Região Leste, Região Noroeste e Região Sudoeste.

A experiência de Campinas-SP na realização da educação integral para o ensino fundamental tem como marco inicial o ano de 2014, momento em que duas unidades escolares são transformadas em integrais, sendo progressivamente ampliada

no decorrer dos anos. Em 2024, o município contava com oito escolas de ensino fundamental de educação integral e uma escola de educação de jovens e adultos integral, espalhadas por todas as macrorregiões do território campineiro.

Da trajetória inicial de implementação, é importante destacar que as duas escolas[5] precursoras desta política se localizavam em territórios marcados por um alto índice de vulnerabilidade social dentro do município, pois embora a cidade tenha um PIB elevado dentro do quadro geral em nível nacional, existe uma desigualdade territorial interna profunda entre as macrorregiões mais ricas e as macrorregiões mais pobres. Assim, ainda que as demandas territoriais não representassem a justificativa principal da escolha pelas unidades, o atendimento escolar integral é viabilizado inicialmente para as infâncias mais pobres, as perifericamente localizadas dentro do grande centro urbano que é Campinas-SP.

O projeto educativo de educação integral do município tem diferenciais importantes a serem considerados, que são definidores da forma como a política foi implementada dentro dessa localidade. O primeiro aspecto a ser ponderado se refere à forma como ela foi pensada e conduzida, contando com a participação, na fase de elaboração, dos atores educacionais diretamente impactados pela mudança no atendimento escolar. Um ano antes, em 2013, de iniciar o funcionamento no formato que previa ampliação da jornada escolar, houve a composição de um Grupo de Estudos formado pelos sujeitos envolvidos no processo, que pensaram juntos formas, meios, estratégias, princípios e diretrizes para essas duas novas escolas. O trabalho coletivo do grupo resultou em ganhos como a aprovação da jornada de trabalho integral para os professores dessas escolas, a horizontalização da grade curricular conferindo quantidades de aulas iguais para todos os componentes disciplinares abordados de forma não hierarquizada e a criação de diversos tempos de trabalho pedagógico realizados nas escolas, destinados à formação coletiva dos docentes.

Além dos aspectos referentes à organização e ao funcionamento do tempo ampliado, as condições citadas foram favoráveis ao estabelecimento de princípios acerca de qual educação/escola integral o município queria desenvolver, propondo para tal repensar os tempos, espaços e conhecimentos da escola tradicional. Os resultados desse processo em que foram registrados o trabalho inicial de formulação

[5] Das duas escolas iniciais, uma está localizada na macrorregião noroeste e outra está localizada na macrorregião sudoeste do município.

da política de educação integral foi documentado no Decreto Municipal nº 12.242 de janeiro de 2014, que instituiu o Projeto Piloto para as escolas integrais (Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2013, Decreto n. 18.242, 2014, Prefeitura Municipal de Campinas, 2015).

A pesquisa de doutorado debruçou-se sobre as particularidades da experiência de Campinas-SP no que se refere à sua política de educação integral e selecionou a primeira escola desse escopo como *locus* de sua investigação na busca por conhecer os sentidos e os significados da escolarização integral na perspectiva das crianças. Trata-se também, de compreender o território extraescolar, já que a escola se localizava na macrorregião onde se identificava o menor IDH do município e de compreendê-la enquanto equipamento público de máxima relevância, uma vez que era a única, em uma vasta extensão a oferecer educação integral municipal em tempo ampliado. Assim, houve a proposição de buscar as pistas e os indícios deixados pelas crianças, pertencentes à classe popular, na ambiência escolar, que pudessem revelar a experiência da educação integral atrelada à formação humana integralizadora e questionar se essas vivências são consideradas no projeto educativo anunciado. Ao cabo da pesquisa, participando da rotina escolar junto às crianças, foram construídas narrativas cotidianas acerca do campo do vivido, onde foi possível concluir que as crianças redefinem e complexificam o significado de "integral", incorporando a esse conceito necessidades e reivindicações próprias relacionadas ao direito de brincar, de ser acolhida, da convivência entre pares, de alimentação adequada e outros.

A pesquisa dialogou diretamente com as crianças das classes populares partindo de elementos de sua própria cultura e, ao acompanhar sua manifestação em ambiente escolar de tempo ampliado, refletiu sobre a sua invisibilidade/visibilidade no projeto educativo desenvolvido, e elucidou a enorme potência que a educação integral possui enquanto mecanismo que pode ampliar os direitos das crianças em terem uma infância mais plena possível com a participação das crianças. Por fim, a pesquisa apresentou indicativos importantes que revelam que as crianças valorizam o espaço e o tempo integral da escola que frequentam, na medida em que podem brincar mais, se alimentar mais e usufruir de espaços de socialização entre pares de qualidade. Também se revelou o enorme apreço das crianças pelos momentos e espaços considerados mais formais de aprendizagem como a biblioteca, a sala de aula e as atividades desenvolvidas pelas professoras. Essas vozes são fundamentais para avaliação da política

de educação integral em curso no município e asseguram o direito das crianças em participarem dos assuntos que são de seu interesse público.

As infâncias populares no território de Duque de Caxias-RJ e a experiência de educação em tempo integral para crianças pequenas

Duque de Caxias é um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro que possui uma população estimada em 808.161 habitantes (IBGE, 2020). Constitui-se numa importante economia no estado, por meio do setor de serviços, e com polo comercial, industrial, moveleiro e petroquímico, este capitaneado pela Refinaria de Duque de Caxias (Reduc). Este é um importante investimento da empresa Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobras), que atraiu e mantém importante nicho de mercado para a cidade, contribuindo para a formação da riqueza da cidade. O município apresenta um IDH de 0,711 (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], & Fundação João Pinheiro [FJP], 2010) e, no que se refere à taxa de escolarização diagnosticada, encontra-se 96,1% no período de 2018, dos seis aos 14 anos (IBGE, 2018).

No entanto, junto à produção do desenvolvimento econômico e com expressivo índice de desenvolvimento humano, paralelamente, nota-se o descompasso para com alguns aspectos do desenvolvimento humano e social, em diferentes fases geracionais, tornando as pessoas pertencentes a tais grupos sociais, indivíduos em situação de vulnerabilidade, e que de certa forma, necessitam do agir positivo do poder local, por meio de políticas públicas. A centralidade do olhar desta proposta de trabalho focalizou sobre as práticas educativas e pedagógicas em tempos e espaços de educação de tempo integral de algumas das crianças pequenas, filhas das classes populares da cidade, como forma de proteção especial a certas infâncias presentes em determinados espaços urbanos, territórios também transversalizados pelo racismo ambiental.

A política especial de educação infantil em tempo integral – a atenção especial às crianças de um a cinco anos realizada por meio da Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC) – começou de forma muito singular à história local, e não foi de iniciativa do poder público local (Secretaria Municipal de Educação, 2016). Ela surge por meio da atuação da população local e o movimento ligado à Arquidiocese da cidade. E o consórcio destas forças sociais impulsionam à ação o poder público local na constituição de uma política especial, inicialmente de

caráter social, para uma parte das crianças pequenas da cidade em situação de risco nutricional. Ao longo de sua realização, a política especial torna-se uma política especial de educação infantil, de ação integrada entre as secretarias municipais de educação, assistência social e saúde.

Esta política especial de educação infantil é uma realidade presente na cidade desde o ano de 2004, formalmente. Até o ano de 2022, segundo os registros consultados, era composta de sete equipamentos públicos de creche, destinada ao atendimento em tempo integral, disposta pelas quatro regiões político-administrativas do município, como política autônoma, própria, de tal forma que a realização de tal política especial possuía vagas próprias, sem realizar reserva de vagas dentre as vagas destinadas à população infantil em geral.

Deste cenário ainda é importante destacar as características da política que se encontrou os documentos e que foram classificadas sob dois aspectos: a determinação da localização das creches e a fixação do público-alvo para o atendimento. No que se refere à localização, cada uma de suas unidades é fixada em territórios de alto índice de risco social e população em situação de vulnerabilidade, determinados pelo próprio poder local; e quanto à determinação do público-alvo do atendimento é delineada por um critério geral e outro especial. O primeiro refere-se ao critério etário, ter idade de um a cinco anos, sendo este combinado com o critério especial, a criança nesta faixa etária necessitava apresentar a condição física de risco nutricional por baixo peso, desnutrição.

A origem deste atendimento da política começou por meio da combinação de forças entre o movimento popular e a arquidiocese local, que identificaram o problema social, crianças em situação de risco de morte devido ao quadro severo de desnutrição e sem assistência do poder público local. Iniciaram ações de enfrentamento à situação, e entre as ações esteve a exigência ao poder executivo local para que este desenvolvesse ação governamental com a finalidade de garantir a vida de crianças pequenas, com a melhor qualidade humana possível, de acordo com a legislação protetiva da infância em vigência no país.

O projeto inicial surge como atendimento em tempo integral, ação de voluntários, em quantidade expressiva, e atendimento em apenas um bairro da cidade por meio de uma unidade. A trajetória da política agregou a vinculação do projeto à secretaria de educação municipal, a realização do trabalho educativo e pedagógico por

meio de profissionais da educação, a constituição de ação integrada entre os órgãos da saúde, assistência social e educação, tanto no plano da constituição da política como no plano de ações no cotidiano das creches, para atendimento das necessidades das crianças e suas famílias.

A extensão do tempo de permanência das crianças no projeto também foi uma realidade, deixando de ser, inicialmente na política, uma vivência apenas do tempo necessário para a perda da qualidade de risco nutricional para ser o tempo de conclusão da modalidade de educação infantil. Também houve a ampliação das unidades de atendimento, sendo até o ano de 2022, sete unidades executoras em espaços de vulnerabilidade social nos quatro distritos da cidade.

A pesquisa de doutoramento consistiu na realização de pesquisa documental. A formação do corpo de análise ocorreu por meio da seleção de registros escolares (portifólio, projeto político pedagógico, plano de ação e projeto de trabalho) desta política especial de educação infantil, produzido por quatro das sete unidades de atendimento da política, no período de 2010 a 2022. A tese inicial esteve fundada na perspectiva de que havia promoção de direitos especiais ao público atendido na experiência de educação em tempo integral na política especial de educação infantil em tela.

A consulta aos registros escolares permitiu a formação de conhecimento quanto à construção do tempo integral de atendimento nas instituições, desafios apresentados ao longo do cotidiano da política e a efetividade dos direitos fundamentais infantis promovidos, por ação ou proposição, no cotidiano das unidades da política.

No que se refere à construção da jornada de tempo integral, ficou perceptível que havia a intencionalidade de formação humana, em tendência progressista, e foi uma postura assumida pelos agentes políticos, presente no espaço institucionalizado pelas creches em consonância com diretrizes da política educacional local e nacional. E que este desenvolvimento foi sendo reestruturado com vistas ao aperfeiçoamento e ao realinhamento, de forma a atender de um lado as demandas das crianças presentes no cotidiano da creche, enlaçados aos fundamentos teórico-metodológicos com a pedagogia da infância, e de outro as regulamentações da política nacional e local de educação para a modalidade.

O segundo conhecimento advindo da consulta aos registros escolares esteve relacionado à perspectiva os desafios da materialidade do cotidiano da creche manifestos em diferentes frentes: a ausência de equipamentos públicos e projetados para

a educação das infâncias (a política até 2022 era desenvolvida em unidades alugadas pelo poder público, tais imóveis eram residências adaptadas à utilização das creches), a pedagogicidade do espaço físico, a manutenção da formação continuada para os profissionais da educação, recursos humanos e materiais, o encurtamento do desenho da política ao longo de sua realização, naturalização da precarização da vida e serviços públicos prestados em territórios periféricos.

E a última categoria de apresentação de conhecimentos advindos do estudo dos registros escolares da CCAIC permitiu localizar, no âmbito do planejamento (projeto de trabalho, projeto pedagógico e plano de ação) e no âmbito da concretização no território da creche (portfólios), a importância do tempo e espaço nestas instituições para a manifestação de um outro *ethos* comunitário, onde as relações sociais, pedagógicas e educacionais eram transversalizadas pelos direitos fundamentais infantis para a potencialização do desenvolvimento das crianças pequenas, com vista à melhor realização da experiência da infância popular no cotidiano da creche. Ou seja, o outro *ethos* comunitário se colocou como um espaço de tessituras de outras possibilidades de as crianças pequenas terem a existência da infância enquanto filhas das classes populares no espaço da CCAIC. Este foi tido como espaço de possibilidades de intercâmbio de ideias e culturas entre crianças e crianças, e destas com os profissionais da educação. Por meio dos registros escolares foi possível identificar que as crianças atendidas na CCAIC no período de 2010-2022 tiveram acesso à realização do direito à vida e à saúde pela primazia dos direitos à alimentação e à nutrição saudável em todo o tempo de permanência na instituição, também houve a acessibilidade às práticas culturais (em teatros, cinema, tanto em equipamentos públicos destinados a estes fins como a realização destes serviços no território da creche), atendimento de saúde (por um tempo este serviço era realizado no espaço da creche), educação ambiental (produção de hortas, coleta seletiva de material de descarte, entre outros), atividades de desporto e recreação, educação infantil nas modalidades de creche e pré-escola em tempo integral permeada de sua dimensão de qualidade social destinada a "assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos" (Assis, 2009, p. 205; citado por Siqueira, 2020, p.170), e proteção social.

Em síntese, a partir dos registros escolares, ficou evidente que a CCAIC promoveu, por meio de ações e proposições, a inclusão social de crianças pequenas, com

a garantia da vida e a interação com outros bens materiais e imateriais, nem sempre acessíveis ao grupo social dos quais as crianças atendidas participavam.

E a realização da educação infantil em tempo integral foi um espaço para ampliação qualificada desta proteção social em enfrentamento à condição de pobreza multidimensional a qual as crianças atendidas viviam. Para estas crianças, estar na CCAIC era a segurança de atendimento técnico e humanizado em contraponto aos riscos sociais aos quais estavam expostas no território que habitavam. Era o acesso à educação infantil, à alimentação destinada à nutrição, à convivência comunitária orientada pelo *ethos* dos direitos humanos infantis, à potencialidade de outras formas de vivências de cultura e arte, acesso a direitos relacionados à saúde e assistência social, lazer e prazer em ser criança. Ao promover direitos de proteção, provisão e participação na vida comunitária da creche, a CCAIC se colocava como ação afirmativa para estas infâncias na promoção de uma dimensão de justiça social para as crianças atendidas, que ainda que tão pequenas já conheciam o custo da precarização da vida (Arroyo, 2012b), de suas vidas, marcadas pela insígnia do risco da desnutrição em seus corpos. A educação infantil, nestas circunstâncias sociais buscava promover dentro da jornada escolar estendida, a dignidade de ser pessoa humana e humanizada desde tenra idade.

Ainda que a política em tela tenha manifestado passos e descompassos na realização de direitos fundamentais infantis de crianças pequenas em espaço de creche, as evidências presentes nos documentos apontaram que o espaço da CCAIC foi, durante o período de investigação, o lugar onde as crianças fluíram direitos de cidadania, reconhecidos pelos diplomas legislativos em vigor como próprios da infância, e tinham prazer de participarem da instituição.

Resultados alcançados

A educação integral em tempo integral nos territórios periféricos dos centros urbanos pesquisados mostrou-se como política decorrente de necessidades locais, trazendo aos projetos desenvolvidos peculiaridades próprias tendentes ao alcance das demandas das infâncias presentes nestes espaços geopolíticos. O diálogo entre as duas experiências mencionadas explicitou as contradições emergentes quando se problematiza a educação, considerando o quadro de desigualdade socioterritorial existente nesses contextos, quando a efetividade e as garantias da dignidade humana, adquiridos

dentro do Estado Democrático de Direito não se efetivam de forma universal, pelo contrário: são inexistentes ou diminutos para populações à margem, periféricas.

No panorama desenhado, identificamos a escola de educação integral não como política de redução de danos face às desigualdades socioterritoriais, mas enquanto instituição pública, com identidade própria, que pode vir a ser espaço-tempo de resistência no território, aliando-se a ele, na luta por mais dignidade para seus moradores de todas as idades. Sobre esse aspecto, o exercício comparativo dialógico demonstrou que há diferentes formas de se materializar projetos educativos na perspectiva do atendimento integral, visto que Campinas-SP e Duque de Caxias-RJ seguem caminhos próprios no curso de implementação de suas políticas. Ao mesmo tempo, as duas localidades atendem as prerrogativas da macropolítica, que determina e categoriza como educação integral aquela realizada com 7 horas ou mais de permanência das crianças na escola.

O que se evidenciou, entretanto, foi que o tempo e o espaço nos quais as crianças foram atendidas na última década revelaram-se em elementos importantes para a formação desses sujeitos, diretamente (e indiretamente famílias e a comunidade local que recebe tais equipamentos públicos) e transcenderam os aspectos convencionalmente relacionados à escolarização formal. Embora imbuídas de particularidades advindas de seus contextos, foi possível identificar que os elementos temporais e espaciais passaram a promover e produzir algumas garantias de direitos educacionais e sociais infantis, ainda que se faça necessária a implementação de algumas dimensões de direitos, e o aperfeiçoamento combinado com a extensão de outros direitos fundamentais infantis em realização. Por meio dos registros encontrados no campo de pesquisa ficou perceptível que: primeiro, essas políticas especiais oferecem aos seus públicos específicos, oportunidades educativas de formação humana, em forma de atendimento prioritário.

Esse atendimento às crianças pequenas e grandes se manifesta por meio de programas específicos e destinados a certas crianças e que direciona a estas vagas próprias, sem haver a necessidade de reserva de vagas, por meio de separação em cotas das vagas destinadas ao público em geral destas modalidades de ensino (educação infantil e ensino fundamental); segundo, em ambos os programas de atendimento especial há evidências de manifestação das crianças, por meio da participação na convivência comunitária. E o que esta manifestação comunica de força, de manifestação, de autonomia da vontade, da alegria de viver independente dos impactos

da pobreza multidimensional, e o racismo ambiental e o interesse na permanência destes sujeitos no espaço escolar de tempo integral desafiam profissionais da educação e gestores de política pública a apontamentos para o aperfeiçoamento desta prática educativa e social.

Referências

Arroyo, G. M. (2012b) Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In G. M. Arroyo, & M. R. Silva (Orgs), *Corpo infância: Exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos* (pp. 23-54). Petrópolis: Vozes.

Arroyo, M. G. (2012). O direito a tempos-espaço de um justo e digno viver. In J. Moll (Org.), *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 33-45). Porto Alegre: Penso.

Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Decreto n. 18.242, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a criação do projeto piloto de escolas de educação integral (EEI) da rede pública municipal de ensino de Campinas e dá outras providências. *Diário Oficial Municipal.* Recuperado de: https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/2014/1825/18242/decreto-n-18242-2014-dispoe-sobre-a-criacao-do-projeto-piloto-de-escolas-de-educacao-integral-eei-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-campinas-e-da-outras-providencias

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.* Rio de Janeiro: o autor. Recuperado de: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=20652

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2020). *Cidades e Estados.* Rio de Janeiro: o autor.

Kramer, S. (2000). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In S. Kramer, & L. C. Bazilio (Org.), *Infância, educação e direitos humanos.* São Paulo: Cortez.

Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o decreto-lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Mapa da desigualdade da primeira infância 2020 é lançado. (2020, fev. 12). *Rede Nossa São Paulo*. Recuperado de: https://www.nossasaopaulo.org.br/2020/02/12/mapa-da-desigualdade-da-primeira-infancia-2020-e-lancado/

Passos, L. R., & Vedovato, L. R. (2023). O fenômeno da pobreza multidimensional e o conceito da Dignidade Humana: entre os escombros e escambos da atualidade. *Congresso de Iniciação Científica*, Campinas, SP, Brasil, 31. Recuperado de: https://prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2023P21249A38222O334.pdf

Prefeitura Municipal de Campinas. (2015). *Subsídios à proposta educacional das escolas de educação integral no município de Campinas*. Campinas: o autor.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, & Fundação João Pinheiro – FJP. (2010). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Rio de Janeiro: os autores.

Qvortrup, J. A. (2014). Visibilidades das Crianças e da Infância. *Linhas Críticas*, *20*(41), 23-42. https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250

Rosemberg, F., & Mariano, C. L S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, *40*(141), 693-728. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003

Secretaria Municipal de Educação de Campinas. (2013). *Relatório elaborado pela comissão de Estudos sobre a Implementação da Escola de Educação Integral objetivando à produção de subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. Campinas: O autor.

Secretaria Municipal de Educação. (2016). *Ofício n. 5/12. Assunto: CCAIC's: uma proposta em discussão.* Duque de Caxias: o autor.

Siqueira, R. M. (2020). Educação da infância: Arena e campo de luta por direitos. In M. J. Sarmento, N. Fernandes, & R. M. Siqueira (Orgs), *A defesa dos direitos da criança: Uma luta sem fronteiras* (pp. 165-182). Goiânia: Cânone.

United Nation – UN. (1959). *Declaração dos direitos das crianças.* New York: o autor. Recuperado de: https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos--direitos-da-crianca-1959.pdf

United Nation – UN. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança.* New York: o autor. Recuperado de: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos--da-crianca

Submetido em: janeiro de 2025
Aceito em: setembro de 2025

ARTIGO ORIGINAL

Sobre os autores

Marina Roveroni
Prefeitura Municipal de Campinas, SP, BR.
E-mail: mariana_roveroni@yahoo.com.br

Jane Porto
FAETEC e Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, RJ, BR.
E-mail: jane.porto@prof.ceteprsd.faetec.rj.gov.br