Artigo Original

Zero-a-Seis 06

CARACTERIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL EM TRÊS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA

Characterization and motivation of families on full-time early childhood education in three municipalities of Vitória's metropolitan area

Vania Carvalho de **ARAÚJO**
Departamento de Educação, Política e Sociedade
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Brasil
vcaraujoufes@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7678-1689

Rennati **TAQUINI**
Prefeitura Municipal de Guarapari
Guarapari, Brasil
rennati@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9006-3053

Franceila **AUER**
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Brasil
auerfranceila@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1913-854X

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

RESUMO
Este artigo analisa estatística e descritivamente os dados decorrentes de um survey realizado com 248 famílias residentes nos municípios de Vitória, Cariacica e Vila Velha, cujos filhos encontravam-se matriculados na educação infantil em tempo integral. Estabelece como objetivos caracterizar o perfil étnico e socioeconômico das famílias entrevistadas; identificar as motivações das famílias ao matricular seus filhos no tempo integral e analisar o conjunto de fatores de natureza social, econômica e educacional que mais sobressaíram, nas respostas dos familiares, sobre a educação infantil em tempo integral. Os resultados identificam como perfil étnico e socioeconômico que a maioria dos familiares são negros e apresentam baixa escolaridade e baixa renda familiar mensal. A necessidade de trabalho da família é a principal motivação para a matrícula dos filhos no tempo integral. Conclui-se que há o reconhecimento por parte das famílias de que a ampliação do tempo de permanência na instituição contribui com o aumento das possibilidades de acesso aos processos formais de escolarização, em especial o aprendizado da leitura e da escrita, bem como viabiliza a socialização com outras crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Tempo Integral. Famílias.

ABSTRACT
The paper analyzes statistical and descriptively the data resulted from a survey carried out with 248 families residing in the municipalities of Vitória, Cariacica and Vila Velha, whose children were enrolled in full-time

early childhood education institutions. It aims to categorize the ethnic and socioeconomic status of the families interviewed; to identify the motivations that lead families to enroll their children in full-time early childhood education institutions and to analyze the set of factors of a social, economic and educational nature about the full-time program in early childhood education that have excelled in the answers of the families. The results identify as an ethnical and socioeconomic profile that most of the family members are black and present low schooling levels and low monthly household income. The need to work is the families main motivation to enroll children in full-time program schools. It's concluded that there's the acknowledgement from the family that the broadening of the length of stay in the institution contributes to increase possibilities of access to the formal schooling processes, in particular the learning of reading and writing, as well as it enables the socialization with other children.
KEYWORDS: Early childhood education. Full-time program. Families.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A incorporação de crianças nas creches, principalmente nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, teve forte acento nas demandas das mulheres operárias e domésticas. Com a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, a creche tornou-se uma das instituições de caráter assistencial estratégica para a consolidação da vasta utilização da mão de obra feminina em um contexto político, econômico e social recém-saído da escravidão, articulado ao expansionismo das indústrias nascentes que se utilizavam da condição feminina um artifício de discriminação salarial na complexa teia formada no interior do modo capitalista de produção (KUHLMANN JR., 2000).

A expansão das creches e pré-escolas continua a ser um tema inquietante, sobretudo se considerarmos os efeitos da afirmação de direitos consagrados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), as mobilizações sociais em torno dos direitos da criança pequena, as reivindicações do movimento de mulheres, as novas responsabilidades públicas e obrigações dos municípios com a educação infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Contudo, em um contexto em que as lutas pela universalização da educação infantil reatualizam debates e colocam em xeque a capacidade do Estado de promover novas interlocuções públicas em torno da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que percebemos é um quadro cheio de disparidades onde a negação de direitos expõe as evidências de uma "cidadania inconclusa" (TELLES, 1999).

Nesse campo, estaria a educação infantil sendo alvo de medidas focalizadas de natureza contingencial e emergencial? Estaria se constituindo como um mecanismo central de proteção social às crianças e às suas famílias? Sem dúvida, esse é um tema que nos provoca a não apenas pensar sobre as responsabilidades necessárias para a ampliação do acesso à educação infantil, sobretudo, no atendimento em tempo integral

e garantias de direitos para o conjunto da sociedade, mas também como a educação infantil tem sido interpelada considerando a sua experiência em tempo integral no âmbito das políticas educacionais.

É preciso ter em mente que o direito à educação infantil em tempo integral deve ser garantido a todos aqueles que o requerem e ser contemplado cotidianamente durante o tempo em que as crianças permanecem nas instituições, por exemplo, ao reconhecer que além da vaga, elas também têm direito a "[...] expressar seus sentimentos; manifestar-se como criança em todos os tempos e espaços institucionais; [...] ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, de garantir atenção e afeto; [...] ficar acordado (expressar sua opinião)", como observa Marchiori (2012, p. 164). Logo, por mais que assegurar uma vaga para as crianças seja fundamental e faça parte do seu direito, não podemos reduzir o tempo integral apenas à ideia de "deixar a criança o dia todo na instituição", pois, isoladamente, isso não traduz o caráter público do direito à educação infantil.

Mas se nem a faceta do acesso à educação – o *meio* para assegurar o direito – está resolvida, torna-se ainda mais complexo o aprofundamento dessas formas mais minuciosas de pensarmos o direito à educação das crianças, o que requer um olhar atento de todos os atores sociais para garantir a completude de tal direito, de modo a garantir a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil. Conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIS (BRASIL, 2010), tal garantia passa pela oferta de condições adequadas para que as crianças usufruam de seus direitos humanos, civis e sociais; pela responsabilidade do compartilhamento da educação das crianças com as famílias; pela ampliação dos conhecimentos a partir da convivência intra e intergeracional; pelo compromisso democrático com as diversidades linguístico-cultural, étnico-racial, socioeconômica, religiosa, de gênero e pela igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de classes sociais distintas.

Marchiori (2012) nos provoca a questionar se o atendimento na educação infantil em tempo integral está sendo visto pelas políticas educacionais como um serviço de guarda e assistência ou como um direito à primeira etapa da educação básica. Complementando a discussão, Araújo, Auer e Taquini (2021) chamam atenção para a interseccionalidade nas políticas voltadas à educação infantil em tempo integral e às estratégias adotadas pelos gestores das secretarias municipais de educação, na dinâmica existente entre o financiamento e as matrículas articulada às especificidades da experiência cotidiana nas instituições de educação infantil, à formação de

professores, à formação das crianças, ao projeto político pedagógico, à qualidade educacional e às práticas pedagógicas.

A análise de algumas produções acadêmicas[1] sobre a educação infantil em tempo integral publicadas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) evidencia que as diversas experiências de atendimento em tempo integral[2] no país tem se constituído de forma precarizada no que tange à estrutura física das instituições, à qualificação profissional e à consolidação de um projeto pedagógico articulado às DCNEIS (BRASIL, 2010). Contudo, as pesquisas também ressaltam experiências no tempo integral que ocorrem em ambientes de aprendizagem dedicados ao cuidado e ao desenvolvimento, bem como a preocupação com práticas pedagógicas voltadas para o bem-estar das crianças.

Pesquisa coordenada por Araújo (2015) intitulada "Educação infantil em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo" realizada em dez municípios capixabas, em seus contextos rurais e urbanos, aponta que a oferta da educação infantil em tempo integral é uma experiência que ocorre há tempos nos diferentes municípios capixabas. Os dados indicam que as condições socioeconômicas das famílias e a precarização de vida das crianças têm se apresentado como as grandes questões motivadoras da oferta do tempo integral na educação infantil. A pesquisa também identifica que em alguns dos municípios investigados foram elaborados critérios para a matrícula em tempo integral concernentes ao risco e a vulnerabilidade social das crianças e de suas famílias, bem como a comprovação das mães trabalharem fora do lar (ARAÚJO, 2015).

Essas questões colocam em evidência não apenas como a pobreza e a exclusão social têm mobilizado uma ação direta ainda que de forma paliativa por parte das instituições educativas, questionando, inclusive, a emergência de outras corresponsabilidades públicas que possibilitem a prevalência do reconhecimento público do direito sobre o imperativo da necessidade (ARAÚJO, 2017).

Nesse contexto, o tempo integral parece capitalizar para si um compromisso social, já que nele estão inscritas as possibilidades de liberação dos familiares para o

[1]Revisão de literatura realizada em 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, usando os descritores "educação infantil" AND "jornada ampliada" e "educação infantil" AND "tempo integral". Foram encontrados 21 trabalhos, todos são dissertações de mestrado publicadas entre os anos de 2008 a 2018. Ressaltamos que não foi identificado nenhum estudo que considerasse as famílias como sujeitos de pesquisa.

[2] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 15) definem educação infantil em tempo parcial "a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias". Nesse trabalho utilizamos as expressões "tempo integral" e "tempo parcial" para caracterizar a jornada das crianças na instituição.

trabalho bem como da alimentação, da proteção e da segurança das crianças ao longo de sua permanência na instituição de educação infantil. Araújo e Peixoto (2017, p. 84) afirmam que em um contexto em que a educação infantil em tempo integral "é lançada como alvo estratégico para minorar os efeitos das desigualdades sociais", os critérios predominantes de matrícula podem complexificar "ainda mais a afirmação da educação infantil como um direito, sobretudo das crianças" (ARAÚJO; PEIXOTO, 2017, p. 84).

A hipótese de que a experiência da educação em tempo integral na educação infantil se mantém principalmente sob a égide da ampliação do tempo de permanência da criança na instituição é um anúncio do quão se fazem necessários estudos e pesquisas que nos permitam compreender os diferentes desafios e motivações que têm se constituído em torno da demanda da família. Portanto, uma análise mais apurada dos diferentes processos que vem ocorrendo em torno da organização e implementação dessa experiência é um caminho importante para compreender melhor as motivações que mobilizam as famílias a matricularem seus filhos em creches e ou pré-escolas públicas em tempo integral.

Se as questões acima evidenciadas emergem de um contexto mais amplo de pesquisa, no intuito de buscar outras evidências acerca das motivações das famílias para a matrícula de seus filhos no tempo integral da educação infantil, foi realizado um *survey*[3] tendo como foco os fatores de natureza social, econômica e educacional considerados mais relevantes para as famílias residentes em grandes centros urbanos e que matriculam seus filhos no tempo integral. Como objetivos, pretende-se: a) caracterizar o perfil étnico e socioeconômico das famílias entrevistadas; b) identificar as motivações das famílias ao matricular seus filhos no tempo integral; c) analisar o conjunto de fatores de natureza social, econômica e educacional que mais sobressaem sobre a educação infantil em tempo integral.

METODOLOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS

Para Babbie (2001, p. 78) o *survey* é um método que "objetiva a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas de uma população sobre um assunto", semelhante ao censo, diferencia-se por examinar uma parte (amostra) da população. A pesquisa privilegiou os contextos

[3]Pesquisa desenvolvida sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Vania Carvalho de Araújo por meio da aplicação de questionários às famílias entrevistadas, com dados coletados pela equipe de pesquisadoras Adriana Gomes Silveira, Margareth Jann e Telmy Lopes de Oliveira, às quais, prestamos nossos agradecimentos.

de Vitória, Cariacica e Vila Velha, por serem os únicos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória que ofereciam educação infantil em tempo integral, na rede pública, quando o estudo foi realizado.

A amostra foi definida com base na localização da instituição, número de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS e de crianças matriculadas. Como Vitória apresentou o maior número de instituições, ou seja, 29 CMEIS com turmas em tempo integral, foram considerados 40% das instituições localizadas em diferentes bairros do município, totalizando 144 entrevistas. Como Cariacica e Vila Velha contemplavam somente um CMEI com oferta em tempo integral, foi atribuído o percentual de 35% em relação ao número de matrículas no tempo integral, contabilizando 55 e 49 entrevistas realizadas em cada município, respectivamente (Tabela 1).

Tabela 1– Detalhamento do plano amostral por município

Município	**Nº de CMEIS**	**Nº de famílias entrevistadas**
Vitória	12	144
Cariacica	1	55
Vila Velha	1	49
Serra	Não Possui	0
Fundão	Não Possui	0
Viana	Não Possui	0
Guarapari	Não Possui	0
Total	14	248

Fonte: Grupo de Pesquisa do autor (Diretório CNPq).[4]

Sendo assim, foram aplicados 248 questionários ao total, contendo 24 questões (20 fechadas e 4 abertas) para a entrevista com os responsáveis das crianças matriculadas, quando buscavam as crianças na instituição. Essa opção foi adotada tendo em vista a "maior disponibilidade" dos responsáveis nesse momento do dia. Alguns questionários foram realizados dentro dos CMEIS e outros na porta de entrada/saída. Da mesma forma que foi requerida autorização às Secretarias Municipais de Educação para a coleta de dados nos CMEIS, foi solicitada autorização prévia aos diretores sobre a realização da pesquisa, além disso, foram enviadas cartas às famílias para manifestarem o interesse de atuarem como sujeitos da pesquisa.

[4] O Grupo de Pesquisa do autor (Diretório CNPq) tem como temática central a infância e a educação infantil. Dedica-se ao estudo das linhas de pesquisa educação infantil em tempo integral e as culturas infantis e cidade. Reúne pesquisas individuais e coletivas realizadas no âmbito da graduação e da pós-graduação (mestrado e doutorado em educação).

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL ÉTNICO E SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS

Os resultados encontrados na pesquisa mostram que a maioria dos entrevistados (96,8%) possui *grau de parentesco* com a criança matriculada na instituição de educação infantil em tempo integral. Destacamos a família nuclear (mãe, pai e irmãos) como informantes predominantes nas entrevistas (85,5%), principalmente as mães (70,6%), porque são as grandes responsáveis por levar (60,08%) e buscar (55, 24%) os filhos na instituição; seguido pelos pais (12,5%); e irmãos mais velhos (2,4%). Outros familiares se fazem presentes, como avós (8,9%) e as tias (2,4%). Na categoria outros (3,2%) temos padrasto; vizinhos, cuidadores e primos.

Em relação à idade, a maior parte dos entrevistados está situada na *faixa etária* entre 23 a 42 anos (72,59%). Sobre o *pertencimento étnico*, 45% dos respondentes se autodeclaram pardos ou morenos; seguidos de 27% de negros ou pretos; 23% de brancos; 2% de outras etnias (amarelos e indígenas) e 3% dos entrevistados preferem não responder. Conforme observado por Osório (2013) a classificação racial atualmente empregada pelo IBGE compreende os termos "Branco, Preto, Pardo, Amarelo e Indígena" considerando as variedades das características de "cor da pele". No entanto, segundo o autor, é usual que o povo brasileiro utilize de um vasto vocabulário em sua autodeclaração de identidade racial, sendo comuns os termos negro, pardo, moreno, moreno claro, claro, entre outros, relacionados ao preconceito racial de marca relativo ao colorismo presente na história brasileira. Daflon (2014) discute que os termos "pardo" ou "moreno" são entendidos como definições carregadas de preconceito elaboradas para apagar a identidade negra, visto que a existência de outros modos de se declarar que não seja preto ou negro seriam socialmente mais aceitos. Igualmente, Osório (2013) afirma que atualmente é recorrente a utilização pelos pesquisadores e movimentos sociais da categoria racial "negra" para designar os pretos, pardos, negros e morenos, como uma construção positiva de identidade.

De acordo com Piza e Rosemberg (1999, p. 127), as pesquisas que utilizam formulários de análise étnica e socioeconômica correm o risco de os respondentes "falsearem a cor, afiliando-se ao grupo que tenha mais prestígio social ou de o coletor do censo identificar grupos em ascensão ou em descenso a partir de uma 'cor social'". Ainda segundo as autoras, isso se justifica pelas "palavras usadas para nomear a cor das pessoas [que] não são meros veículos neutros enunciadores de matizes, mas

carregam índices de preconceito/discriminação, de seu distanciamento e de sua superação" (PIZA; ROSEMBERG, 1999, p. 170). Nesse campo de debate, o fato de grande parte dos familiares se identificarem como "pardos", mas, sobretudo "morenos" e "negros" ao invés de pretos, pode estar relacionado a questões ideologicamente econômicas, políticas e sociais. Considerando as reflexões discutidas pelos autores supracitados, adotamos a categoria "negra" como mais apropriada por abranger as variações "preto, pardo, moreno, negro" de cor/raça declaradas em nossa pesquisa. Assim, temos como consequência uma predominância étnica em relação às famílias entrevistadas, de maioria negra (72%).

Quando perguntados sobre a *quantidade de filhos matriculados no tempo integral* 87,10% respondem possuir um filho; 12,10% dois filhos, uma família responde ter três filhos e uma família responde ter seis filhos. Se adotarmos a categoria de seis anos como parte da distorção idade na educação infantil, temos que aproximadamente 70% das crianças encontram-se matriculadas na pré-escola, com idades entre quatro a seis anos e as demais crianças na creche, com idades entre um a três anos.

Ao serem questionados *se trabalham*, grande parte dos entrevistados afirmam trabalhar (74,6%); por conseguinte, o quantitativo de entrevistados que não trabalham é menor (24,6%), seguido por um percentual inexpressivo (0,8%) daqueles que não respondem. Chama-nos atenção o fato de que as mães representam a grande maioria dos respondentes que dizem não trabalhar e somente um dos pais entrevistados afirma estar desempregado.

Dentre os entrevistados que afirmam realizar *atividades de trabalho*, percebemos que a maioria (87%) trabalha fora de casa e uma pequena parte (13%) trabalha em casa, sendo que mais de 40% dos familiares possuem uma jornada de trabalho de oito horas diárias, proporcional às horas de trabalho do mercado formal. Vale destacar que um percentual considerável (17,74%) excede esse tempo, trabalhando dez horas diárias ou mais. Os demais, ou estão desempregados, ou não desempenham função que demande uma dedicação de tempo diário quantificável.

De maneira geral, temos que a maioria dos responsáveis entrevistados possui *tempo dedicado ao trabalho* igual ou superior a oito horas diárias, incompatível com o horário de permanência de seus filhos na instituição, seja em tempo parcial (em média 4 horas diárias), seja em tempo integral (em média 7 horas diárias). A este respeito, Araújo (2015) discute que quando os sistemas de ensino adotam a jornada em tempo integral de sete horas diárias, por exemplo, "não há correspondência com a carga horária de trabalho das mães, deixando transparecer formas disparatadas na relação

entre a escola e as condições reais de trabalho dos pais" (ARAÚJO, 2015, p. 24) e alguns familiares se queixam, afirmando que o "horário é muito puxado, não sendo possível buscar os filhos". Ainda de acordo com Araújo (2015), esse descompasso entre a jornada de trabalho familiar, sobretudo materna, e o horário de funcionamento da instituição, tensiona a relação social entre escola e família assim como o direito ao estabelecimento de vínculos entre as mães e seus filhos.

Quando a jornada do tempo integral é muito extensa e ultrapassa o horário de trabalho da família, o direito da criança à convivência familiar e comunitária, assegurado pelo Art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), pode ser violado. Algumas famílias entrevistadas ressaltam o desconforto que sentem com o tempo excessivo que os filhos permanecem nas instituições de educação infantil em tempo integral, pois "Só se veem à noite!", "Gostaria de ter a companhia do filho!", inclusive apontam que "houve distanciamento da família com a criança". Ainda que o Parecer 17/12 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012) oriente que a criança não fique mais de dez horas diárias nas instituições de educação infantil, não há nenhuma normativa que supervisione ou que torne isso obrigatório, o que faz com que a experiência do tempo integral em determinadas realidades exceda dez horas diárias.

Em relação ao *tipo de ocupação desempenhada*, as áreas mais recorrentes são: comércio (33,9%); trabalho doméstico (19,6%); autônomo/prestador de serviços (12,2%); serviços gerais/zeladoria (6,9%) e indústria (6,9%), que englobam a quase totalidade (79,5%) das ocupações mencionadas. Outras áreas são citadas, mas com baixos índices de frequência, como: educação (5,8%); saúde (3,2%); transporte (4,8%); segurança (2,1%) e outras profissões diversas (4,8%). Podemos perceber que as ocupações dos entrevistados são distribuídas majoritariamente no setor de comércio e de serviços autônomos, com destaque para a categoria de trabalhador doméstico (diaristas, babás, faxineiras, cuidadoras etc.).

Os dados revelam que 83,46% dos entrevistados possuem *renda familiar* total máxima de até três salários-mínimos, o que os situa na condição de baixa renda familiar, se considerarmos apenas a questão financeira. Quando questionados se possuem algum *acesso a programas de Governo*, 66,1% dos entrevistados respondem não; 32,3% (80 pessoas) respondem sim e 1,6% não responde. Dos entrevistados que respondem sim, 97,50% dizem receber recursos do Programa Bolsa Família e os outros 2,50% são beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI ou do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. No entanto, os dois entrevistados beneficiários do PROUNI e do FIES, também contam com o Programa

Bolsa Família para o complemento da renda familiar. Uma vez que o seu acesso é concedido mediante comprovação de vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL,2004), constatamos que uma parcela considerável das famílias entrevistadas (32,3%), para além de serem consideradas de baixa renda, vivem em condição de pobreza ou extrema pobreza.

Os dados nos mostram que os familiares entrevistados possuem baixa *escolaridade*. Mais da metade dos entrevistados (53,63%) não concluiu a educação básica; 31,45% possuem ensino médio completo; 7,26% estão cursando alguma graduação; 5,24% já concluíram curso superior e apenas 1,61% tem título de pós-graduação. Fica evidente a tipificação das famílias entrevistadas – trabalhadores pobres, com baixo grau de instrução formal, em sua maioria, negros.

O estabelecimento de um status diferenciado de sujeitos para a asserção a determinados direitos, como a condição de pobreza, risco e vulnerabilidade, acaba por "tipificar direitos pela via meritocrática inferiorizada" (ARAÚJO, 2017, p. 194), atribuindo ao tempo integral a responsabilidade de proteger e suprir carências de crianças específicas – as crianças do tempo integral. Tal asserção reafirma o estigma da "figura do pobre carente e fraco, vítima e sofredor das desgraças da vida, fixados nas determinações inescapáveis das leis da necessidade" (TELLES, 1999, pp. 178-179).

Portanto, ainda que o acesso ao tempo integral represente uma ampliação do reconhecimento do direito à educação, à proteção, à provisão e à autonomia da mulher-mãe para desenvolver seus projetos pessoais e profissionais, acolhe os sujeitos de forma desigual, visto que permanecem submetidos às necessidades do trabalho a se constituir em um dispositivo da família pobre trabalhadora.

MOTIVAÇÕES DAS FAMÍLIAS AO MATRICULAR SEUS FILHOS NO TEMPO INTEGRAL

A partir da análise dos dados, identificamos que os *interesses que motivam os familiares/responsáveis a matricularem os seus filhos no tempo integral* se relacionam ao trabalho (60,97%); à representação da educação infantil em tempo integral como única opção para os seus filhos (4,46%); ao aprendizado, desenvolvimento e socialização da criança (7,44%); ao tempo integral (instituição) como lugar seguro de proteção, provisão e guarda da criança (8,92%); à qualidade da instituição e do

"ensino"[5] em tempo integral (4,46%); a questões financeiras (3,72%), dentre outros (10,04%).

Quando questionados *por que matricularam o filho (a) no tempo integral*, temos as seguintes respostas: "porque estou procurando emprego" (7,66%); "porque preciso estudar" (3,23%); "porque trabalho fora de casa" (72,58%); "porque trabalho em casa" (4,03%); "porque é melhor para a criança" (5,24%); "porque era a única opção" (2,42%); "por outros motivos" (2,42%) e "não responderam" (2,42%). Como é possível observar, em ambas as questões, é expressivo o quantitativo de respostas que evidenciam o trabalho fora de casa como o principal fator motivador diretamente relacionado ao interesse pela matrícula das crianças no tempo integral. Na maioria das respostas dos familiares[6] destacam-se as menções "necessidade de trabalhar fora de casa"; "para a mãe poder trabalhar"; "os pais trabalham fora"; "todos da família trabalham"; "porque trabalho fora de casa", entre outras.

Ressaltamos que, além do trabalho externo, grande parte das afirmativas apresentadas em resposta à *motivação de ter matriculado os filhos no tempo integral*, também se relacionam principalmente às necessidades da família, como tempo para o estudo/realização de cursos profissionalizantes; o trabalho em casa, seja na prestação de serviços autônomos, seja na realização de tarefas domésticas; e a busca por emprego. Apenas treze familiares alegam como motivação para a matrícula o melhor interesse da criança, em especial o direito ao aprendizado, ao desenvolvimento, à socialização e à proteção e provisão, como ficar afastada da rua ou cuidada sob condições favoráveis.

Em relação a *como surgiu o interesse das famílias pelo tempo integral,* uma das justificativas apresentadas também é o fato do tempo integral (instituição) ser um lugar seguro de proteção, provisão e guarda da criança, mas interpretamos que se relaciona com a necessidade de trabalhar fora, mesmo que indiretamente. Isso porque, nas respostas dos familiares, identificamos algumas menções como: "não tenho com quem deixar a criança"; "necessidade de um lugar seguro"; "a criança ficaria sozinha em casa"; "é um lugar seguro com planejamento de atividades, alimentação e gratuito"; "para a criança não ficar na rua" etc. É possível perceber que há uma preocupação parental com a segurança e bem-estar de seus filhos durante o período em que se

[5] A expressão "qualidade no ensino" foi escolhida tendo em vista à sua utilização pelos familiares ou responsáveis nas respostas à pergunta do questionário.
[6] Nesse trabalho foram utilizados os registros escritos nos questionários, pelos pesquisadores, acerca das menções espontâneas dos familiares/responsáveis entrevistados. Embora não representem uma transcrição literal de suas narrativas, preservou-se com fidelidade o sentido de suas falas.

dedicam ao trabalho, por isso demandam o compartilhamento das funções de educação, cuidado e proteção com a instituição de educação infantil.

Interpretamos da mesma forma as respostas a essa pergunta que reportam questões financeiras como fator de interesse pelo tempo integral, porque alegam "[falta de] condições financeiras em não poder pagar uma cuidadora"; "reduziu o gasto com babás"; "não ter dinheiro para pagar escola particular"; "necessidade financeira"; em que identificamos com clareza a premência dos pais em ter alguém ou outra instituição aos quais sejam atribuídos os cuidados com a criança enquanto se dedicam às ocupações profissionais. Tais questões socioeconômicas apontadas pelas famílias em relação ao interesse pelo programa do tempo integral se aproximam do que Prates (2016) chama de um sistema de proteção, caracterizado pela atuação de um Estado cuidador dos pobres. Contudo, a autora considera que esse sistema serve "apenas para manter e controlar a pobreza, ampliando a legitimidade do Estado" (PRATES, 2016, p. 18) e não resolve necessariamente, os problemas que as famílias enfrentam.

Como discutido, as respostas que afirmam diretamente o trabalho como o grande responsável pelo interesse no tempo integral e as demais em que aparece como motivação indireta, o legitimam como o fator preponderante na busca pela vaga. Assim, percebemos a permanência em tempo integral das crianças na instituição de educação infantil sendo utilizada pelos familiares como um subterfúgio para o trabalho, considerando a necessidade de ambos os pais ou outros responsáveis se encarregarem da subsistência material da família e uma provável "insuficiência financeira para arcar com os serviços de uma babá ou cuidadora", "para que a criança não ficasse por um longo período de tempo na escola", afastada do ambiente familiar.

Todavia, se por um lado destacam-se, em um primeiro momento, as necessidades econômicas imediatas da família, por outro lado, a partir da análise sobre *como surgiu o interesse das famílias pelo tempo integral*, também percebemos em algumas respostas uma alusão ao direito da criança, principalmente ao aprendizado, ao desenvolvimento e à interação com seus pares. São recorrentes as expressões "a criança aprende muito"; "para o filho conviver com outras crianças"; "por causa do desenvolvimento"; "interesse da criança, sociabilidade, aprendizagem"; "possibilidade de interação com outras crianças". Além disso, há certa confiança dos pais/responsáveis na instituição e em sua qualidade no que diz respeito ao "ensino" de seus filhos, como podemos perceber em algumas menções como "porque a escola é boa"; "confiança na escola e nos profissionais"; "pela qualidade do ensino na creche em tempo integral"; "o espaço físico da escola".

Não obstante, nas respostas sobre *o motivo de ter matriculado os filhos no tempo integral*, identificamos por parte das famílias uma ênfase dada à instituição de educação infantil como lugar privilegiado de socialização, interação e brincadeiras, denotando certo confinamento de seus filhos no ambiente doméstico e experiências esparsas com outras crianças em espaços públicos diversos, inferências realizadas com base no que observamos a partir das menções "ajuda no desenvolvimento da criança, socialização"; "para a criança brincar"; "para a criança interagir com outras crianças"; "para a criança não ficar na rua"; "para as crianças saírem um pouco de casa". Para Haddad (2011) esse fato gera nas famílias eminente necessidade de espaços alternativos extradomiciliares de cuidado, como a instituição de educação infantil, onde seus filhos podem interagir e brincar com outras crianças, pois é sabido que a diminuição dos momentos de interação "afeta diretamente as condições de desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere às funções tipicamente humanas de agir, comportar-se, pensar e sentir-se como um ser social e constituir-se como sujeito" (HADDAD, 2011, p. 92).

Compreendemos por meio das afirmações acima discutidas, que alguns pais/responsáveis fazem uma aposta no tempo integral (a instituição) como um lugar seguro, protegido e adequado para seus filhos socializarem, aprenderem e se desenvolverem, embora consideremos que essas ações poderiam ser realizadas pelas crianças em qualquer lugar ou situação; na rua, na praça, nos condomínios, nos parques etc.; ou em outros espaços citadinos, a partir de suas interações e brincadeiras. As menções dos familiares corroboram a afirmação de Qvortrup (2015) de que as crianças sob a vigilância de adultos ou sob o cuidado institucional em creches, pré-escolas ou outros espaços organizados pensados para elas, geralmente são vistas estando em situação de proteção, quando, na verdade, também pode ser problematizada a diminuição das circunstâncias que transformam o tempo não-protegido em perigoso e a criação de condições favoráveis ao usufruto dos diversos espaços sem restrições.

Em que pese a ideia de proteção no sentido positivo, como o necessário afastamento das crianças dos perigos reais do mundo moderno e possibilitá-las o acesso às oportunidades educacionais, Qvortrup (2015) discute os tempos e espaços infantis protegidos também como uma forma de expulsão física e simbólica das crianças da sociedade adulta, relacionadas à manutenção da ordem social, como por exemplo, o trabalho. Ao pensarmos a presença das crianças em tempo integral nas instituições de educação infantil, considerando a relação entre o tempo protegido e não-protegido analisada por Qvortrup (2015) como um problema relacional e geracional, temos que

essas crianças pagam pela proteção com sua própria exclusão – dos espaços mais amplos de convivência com outras realidades socioeconômicas e outras categorias geracionais; por meio de horários controlados que limitam suas possibilidades de ir e vir, circular e explorar o entorno onde vivem etc. – em nome da necessidade do trabalho dos pais, como evidenciado pela pesquisa.

Observamos que a ênfase na permanência em tempo integral na instituição educativa como forma de proteção, segurança, aprendizado, desenvolvimento e interação assume centralidade nas decisões familiares, porque se perdeu ao longo do tempo, o horizonte de proteção e participação infantil social mais amplo, como uma cultura pública compartilhada "sendo notórias as evidências do quanto as crianças ainda são desprovidas de proteção na cidade e o quanto os constrangimentos da vida lhes impõem formas restritas de convívio coletivo" (ARAÚJO, 2018, p. 40).

FATORES DE NATUREZA SOCIAL, ECONÔMICA E EDUCACIONAL QUE MAIS SOBRESSAEM SOBRE O TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando questionados sobre *o que fazem quando seus filhos estão no tempo integral*, a maioria das famílias (68,46%) afirma trabalhar ou procurar por um trabalho enquanto os filhos (as) estão nos CMEIS em tempo integral. A segunda resposta que mais se destaca (19,36%) é a realização das tarefas domésticas, seguida pelo cuidado de outras crianças (4,30%), a saber, os próprios filhos, netos ou até mesmo filhos dos vizinhos que trabalham fora. Ou seja, alguns familiares matriculam seus filhos no tempo integral para terem maior tempo disponível de trabalho dedicado ao cuidado dos filhos de outros pais trabalhadores, colocando em cena uma realidade já comum no Brasil, as babás, "empregadas", mães crecheiras e cuidadoras, trabalhadoras que perpetuam à histórica "responsabilidade feminina" pela prestação dos serviços domésticos, mesmo quando a mãe ou a esposa não estão em casa (GAMA, 2012). As outras respostas (7,88%) referem-se ao tempo livre para estudo, o cuidado com a saúde pessoal, a de outros familiares e atividades diversas.

Em relação à pergunta se *houve mudanças na vida da família com a matrícula dos filhos no tempo integral***,** identificamos que a maior parte dos familiares/responsáveis (82,66%) responde que sim, 16,53% respondem não ter observado qualquer mudança e apenas dois entrevistados (0,81%) não souberam responder. Constatamos que quase metade das respostas dos entrevistados (47,30%) prenunciam que a principal mudança resultante da matrícula da criança no tempo

integral relaciona-se ao aumento na disponibilidade de tempo dedicado ao trabalho e, por consequência, a renda familiar, como pode ser observado de forma recorrente nas menções: "mais horas para trabalhar"; "antes trabalhava meio expediente, agora trabalha o dia inteiro"; "passou a trabalhar a semana toda"; "a família tem mais tempo para trabalhar"; "o dinheiro está rendendo mais por causa do trabalho"; "melhorou a vida financeira da família"; "a mãe aumentou a renda da família". De acordo com Prates (2016, p. 4), "o aumento do desemprego e do trabalho informal acentuam a tendência da lei geral da acumulação capitalista, porque pressupõem um excedente de força de trabalho", em razão disso, manter os filhos matriculados no tempo integral é uma alternativa que os pais encontram para conseguirem trabalhar mais e se manterem nos empregos.

Os entrevistados também reconhecem mudanças favoráveis relacionadas ao sentimento de tranquilidade e despreocupação dos pais por saberem que seus filhos estão seguros na instituição durante o período em que trabalham (13,97%); o aumento do tempo disponível para concluir os estudos obrigatórios (3,15%) e melhorias na rotina familiar doméstica (8,11%), como mais tempo para a mãe desempenhar outras atividades, para descansar, para brincar com os outros filhos, para cuidar dos afazeres domésticos e a desresponsabilização de outros familiares em relação à criança ("o bisavô tem sossego"; "retirou a responsabilidade dos irmãos em cuidar da criança").

Outras mudanças referem-se ao desenvolvimento e bem-estar de seus filhos (23,87%) por estarem matriculados no tempo integral; "a criança ficou mais alegre, ajudou no temperamento dela"; "a criança se desenvolveu, ficou mais esperta"; "o local é seguro para a criança e o seu comportamento melhorou"; "a criança aprende mais e fica mais feliz"; "a criança ficou mais inteligente"; "a criança aprendeu a ler"; "ela parou de adoecer porque ficava com várias pessoas"; "ele gosta de estudar, dos amigos, das professoras e já aprendeu o nome, letras e cores"; "ele está escrevendo"; "ele desenvolveu a fala e a escrita no tempo integral"; "o filho está mais atencioso, se envolve mais em atividades escolares"; "o comportamento melhorou"; "ficou mais obediente"; entre outras. Além disso, ao serem questionados sobre *o que o filho (a) faz no tempo integral*, a maioria das respostas dos familiares (33,27%) evidenciam o aprendizado atrelado à realização de "atividades pedagógicas" durante a sua permanência na instituição, principalmente relacionadas à alfabetização: "estuda"; "faz muitas atividades"; "aprende a ler e a escrever"; "aprende números e cores"; "estuda, escreve, lê, sabe escrever o nome"; "faz lições"; "aprimoramento da alfabetização"; "faz aulas de informática"; "tem aula de inglês"; "pratica esportes".

Como percebemos em suas respostas, os pais/responsáveis afirmam que a matrícula no tempo integral trouxe mudanças significativas para a vida das crianças, destacando-se o desenvolvimento de aspectos educacionais, como a leitura e a escrita, bem como o da fala e o reconhecimento de que seus filhos estão mais felizes, atenciosos e obedientes. Tendo em vista que grande parte dos entrevistados tem baixa instrução formal, a aparente escolarização precoce das crianças na experiência do tempo integral é considerada vantajosa pelas famílias, isso porque, algumas delas relatam obstáculos enfrentados na atualidade porque não puderam estudar quando eram crianças e/ou adolescentes. Nesse sentido, ver que seus filhos podem estar matriculados desde pequenos nas instituições de educação infantil e que tenham acesso às oportunidades educativas como inglês e informática e à formalização do conhecimento por um tempo maior desde a mais tenra idade, é entendido como um aspecto positivo relacionado à garantia de um bom futuro para a criança. A esse respeito, Mello e Moll (2020) afirmam que em um contexto de desigualdades sociais, econômicas e educacionais, o acesso à educação assume grande importância para que as pessoas mais pobres tenham oportunidade de serem escolarizadas, o que poderia amenizar tais desigualdades.

O Art. 9º das DCNEIS (BRASIL, 2010) destaca que "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores, as interações e a brincadeira", a partir das quais as crianças constroem significações sobre o mundo em que vivem e produzem as culturas infantis. Em consenso com a legislação, o brincar (24,05%) "brinca no parquinho"; "brinca com outras crianças"; "aprende e brinca"; "brinca e estuda", as interações/socialização (4,21%) "aprendeu a interagir com outras crianças"; "integração social"; "lidar com as pessoas"; "convívio social"; "socializa"; "desenvolvimento social"; "aprende a decidir coisas" e o desenvolvimento de atividades lúdicas ou de projetos artísticos (15,83%), "participa de projeto de canto e dança"; "expressão corporal"; "faz aula de música"; "faz teatro"; "tem atividades de pintura e desenho"; "faz *yoga*"; "ginástica"; "contação de histórias"; "faz atividades educacionais recreativas"; "participa de oficinas temáticas"; "projeto ambiental"; ganham destaque nas menções dos familiares, sendo reconhecidos por eles como um bom trabalho desempenhado pelas instituições de tempo integral nas quais seus filhos estão matriculados, ao promoverem propostas pedagógicas que contribuem com o "desenvolvimento integral das crianças [...] em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

Por outro lado, nos questionamos em que medida o brincar é percebido pelos familiares, porque em algumas respostas parece ser compreendido dissociado do aprendizado, como se as crianças não aprendessem enquanto brincam. Observamos que essa ideia pode estar atrelada à organização dos tempos e rotinas das instituições, em observância à separação das atividades "lúdicas" e "pedagógicas" em turnos: "de manhã é mais lúdico, à tarde mais pedagógico"; "de manhã participa de projetos, à tarde estudo normal (sala de aula)"; "brincadeiras pela manhã e alfabetização a tarde"; "de manhã estuda, à tarde brinca e dorme". Alguns autores tensionam essa relação em suas pesquisas quando discutem a fragmentação do tempo integral em turno e contraturno, em decorrência da ausência de uma proposta pedagógica nas instituições que configure identidade à educação infantil em tempo integral e suas especificidades (SANTOS, 2012; MARCHIORI, 2012; GOMES, 2017).

A Estratégia 6.4 referente à Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) incentiva que a experiência do tempo integral seja articulada aos "[...] diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários". A partir de algumas respostas dos familiares (6,21%) sobre o que seus filhos fazem no tempo integral, tais como, "faz passeios", "tem atividades de campo", "conhece outros lugares" e "faz atividades extraclasse", verificamos que a articulação com os espaços citadinos constitui os currículos planejados pelas instituições, o que entendemos ser interessante para a formação das crianças, no que diz respeito à ampliação de seu universo cultural e o direto de acesso aos diversos espaços da cidade em que vivem, porque "ao mesmo tempo em que aprende na cidade, a criança humaniza o espaço urbano e a urbe institui-se em cidade das crianças" (SARMENTO, 2015, p. 83), sem desconsiderar que "a garantia de proteção, provisão e participação das crianças na cidade estão relacionadas com uma compreensão da cidade como uma experiência, cuja ética da responsabilidade dos adultos é uma referência importante e permanente para a sua formação" (ARAÚJO, 2018, p. 217).

Por fim, como já evidenciado em questões anteriores, os familiares ressaltam o compartilhamento das funções de cuidado, proteção e provisão (9,02%) das crianças enquanto estão ausentes, dizendo que no tempo integral a criança "é bem cuidada", "tem uma rotina organizada", "toma banho", "se alimenta bem", "descansa, dorme"; "dorme, toma banho, almoça e janta"; "tem almoço e lanche"; "come"; "tem boa alimentação"; "lancha", "aprendeu a comer" entre outras. Percebemos nas respostas destaque dado à questão da alimentação na instituição, sendo que algumas famílias

afirmam que o tempo integral é fundamental porque há dificuldade no provimento de refeições adequadas aos seus filhos em casa, como pode ser observado na menção "ela se alimenta na escola e ajuda, porque o dinheiro ganho não é suficiente para alimentação completa".

A Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013 (BRASIL, 2013) dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e em linhas gerais afirma que a alimentação escolar é um direito de todos os alunos da educação básica pública, com o objetivo principal de suprir as necessidades nutricionais das crianças pelo período em que se encontram na escola. A resolução determina que os cardápios devem ser planejados de modo que supram no mínimo 70% das necessidades nutricionais diárias, distribuídas em pelo menos três refeições, para os alunos matriculados em período integral, incluindo as escolas de comunidade indígenas e quilombolas. Para tanto, formaliza o repasse de verba com valor específico para crianças matriculadas no tempo integral que permanecem na instituição ou que realizam atividades escolares por no mínimo sete horas diárias, correspondente a quantia de R$ 1 *per capta*, por dia letivo.

Segundo Ferreira, Alves e Mello (2019, p. 1), o PNAE é considerado uma das políticas públicas mais importantes do Brasil e da América Latina no combate à fome e à desnutrição, ligada à promoção da saúde no âmbito escolar e visa proporcionar às crianças "uma alimentação digna, colaborando com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e atuando na construção de hábitos alimentares saudáveis, além de prevenir a evasão escolar", necessária ao pleno desenvolvimento cognitivo e fisiológico. Conforme destacado pelos autores, o programa atende a todos aqueles matriculados nas escolas públicas independente de sua condição socioeconômica, no entanto é inconteste a maior adesão pelos estudantes mais pobres (FERREIRA; ALVES; MELLO, 2019).

Observamos em nossa pesquisa, portanto, a correlação entre fatores sociais, econômicos e educacionais, tendo em vista que a experiência da educação infantil em tempo integral, no contexto investigado, ainda tem sido demandada pelas famílias principalmente em decorrência de suas necessidades materiais e de subsistência, no entanto, conforme suas motivações e expectativas, também assume função primordial na garantia do cuidado, proteção e aprendizado das crianças, em especial no provimento de alimentação adequada e no desenvolvimento de aspectos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil em tempo integral continua a constituir-se como uma demanda crescente na sociedade brasileira, haja vista o grande contingente de mulheres que reivindicam a "guarda compartilhada" dos seus filhos em virtude das responsabilidades familiares por elas assumidas, principalmente advindas da interlocução entre os papéis de mãe e de chefe de família. Isso porque, segundo Scavone (2001), se por um lado os arranjos sociais contemporâneos favorecem o modelo de maternidade reduzida como uma escolha reflexiva das mulheres sobre o fato de terem filhos, por outro lado, não extinguem a ambiguidade entre a vida familiar e a profissional, já que, segundo a autora, a supervalorização da ética do cuidado continua atribuindo, primordialmente, à mãe as responsabilidades parentais de criar e de educar a prole, além do compromisso com as atividades domésticas. Dessa forma, a maternidade desempenhada por diferentes modelos de mães – solteiras, da classe trabalhadora, 'do lar' – se apoia em "diversas soluções para os cuidados das crianças (escolas com tempo integral, creches públicas, babás, escolinhas especializadas, vizinhas que dão uma olhadinha, crianças entregues a seus próprios cuidados, avós solícitos)" (SCAVONE, 2001, p. 56), configurando estratégias utilizadas pelas mulheres para "administrar sua dupla participação nas esferas da produção e da reprodução" (MACEDO, 2008, p. 397).

Efetivamente, na medida em que as respostas dos familiares foram analisadas, observamos em muitas situações que as mulheres, sobretudo as mães, mas também as avós, as tias, as babás e as cuidadoras, assumem centralidade nas responsabilidades de cuidado com a casa e com as crianças pequenas. Chama-nos a atenção o fato de que os pais são considerados a última opção de responsabilização pelo cuidado dos filhos caso as famílias fossem confrontadas com a impossibilidade de matrícula da criança no tempo integral. Somado a isso, grande parte das mães entrevistadas também assumem o papel de provedora da família, portanto, demandam a vaga no tempo integral para que as crianças permaneçam por um tempo maior na instituição e com isso tenham mais disponibilidade para se dedicar às atividades pessoais e profissionais, como o trabalho autônomo/extradomiciliar, estudo e o próprio gerenciamento das rotinas familiares.

Entretanto, em um contexto de não-universalização da educação infantil, sobretudo em tempo integral, observamos frequentes tensões entre a demanda por parte das famílias e a oferta de vagas nessa modalidade pelas instituições, motivando

o estabelecimento de critérios predominantes de matrícula, muitas vezes condicionados à situação de risco e vulnerabilidade social, bem como a comprovação do trabalho da mãe. Tal fato coloca em evidência a histórica demanda por direitos educacionais e sociais ainda não contemplados, inclusive o direito à educação infantil, independente da modalidade ser o tempo parcial ou o tempo integral.

A partir das reflexões apresentadas, constatamos que algumas questões ainda se fazem presentes entre o direito das crianças e o direito da família no contexto da educação infantil em tempo integral, evidenciado pelo compartilhamento pelas famílias com as instituições de educação infantil no que diz respeito ao cuidado e a educação das crianças principalmente em função da necessidade do trabalho, conforme identificado na pesquisa. Ainda que o Art. 7º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegure aos pais trabalhadores a garantia do acesso dos seus filhos de zero a cinco anos de idade na educação infantil, o que corrobora para o reconhecimento do direito à educação infantil também como um direito das famílias, a nosso ver, as crianças devem ser os "alvos primeiros na garantia de direitos no contexto da educação infantil em tempo integral" (ARAÚJO, 2015, p.24).

Em contrapartida, ainda que um debate mais aprofundado em torno dos aspectos educacionais que envolvem a experiência do tempo integral no âmbito do contexto investigado nos mostre ser imprescindível um "projeto educativo que se comprometa com a educação infantil em tempo integral como espaço da infância, da cidadania ativa e do conhecimento" (ARAÚJO, 2015, p. 25), ao considerarmos especificamente a caracterização e motivação das famílias acerca dessa experiência, percebemos que há o reconhecimento de que a ampliação do tempo de permanência na instituição contribui com o aumento das possibilidades de acesso aos processos formais de escolarização, ao acervo cultural local e a outros projetos educativos, como aqueles ligados ao aprendizado de uma língua estrangeira, à musicalização e à prática de esportes. Além disso, de maneira geral, há confiança dos pais em relação à instituição no que diz respeito à proteção, à segurança e ao cuidado, além de uma grande expectativa de desenvolvimento dos filhos por meio da interação com outras crianças.

Considerando que a temática educação infantil em tempo integral ainda é pouco explorada sob o ponto de vista acadêmico, as considerações aqui apresentadas não visam estabelecer generalizações sobre o tema, mas algumas reflexões advindas de nosso processo de análise e de pesquisa. Os resultados da investigação suscitam a necessidade de outros estudos acerca dos fenômenos que atravessam a experiência do tempo integral nas instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Tempo integral na educação infantil: uma virtude pública?. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v. 19, n. 42, p. 13-18, jul./dez. 2015.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma *philia* social. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 191-203, jan./mar. 2017.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Pensar a cidade, as crianças e sua educação. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 39-54, abr./jun. 2018.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; AUER, Franceila; TAQUINI, Rennati. Política de educação infantil em tempo integral: notas sobre a percepção das famílias. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 15, n. 4, p. 1-22, jan. 2021.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. PEIXOTO, Edson Maciel. Tempo integral na educação infantil: uma nova "arte de governar crianças"?. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Infâncias e educação infantil em foco**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 75-92.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: 14. Mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70318. Acesso em: 20. Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. **Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB,

2010. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=979 -diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013**. 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013. Acesso em: 15 jun. 2020.

DAFLON, Verônica Toste. **Tão longe, tão perto:** pretos e pardos e o enigma racial brasileiro. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Helen Gonçalves Romeiro; ALVES, Rodrigo Gomes; MELLO, Silvia Conceição Reis Pereira. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): alimentação e aprendizagem. **Revista da SJRJ**, Rio de Janeiro, v.22, n.44, p.90-113, nov./fev. 2018-19.

GAMA, Andréa de Sousa. Trabalho e responsabilidades familiares no Brasil: reflexões sobre os direitos do trabalho. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, v.30, n.10, p.149-168, jul./dez. 2012.

GOMES, Núbia Rossetti do Nascimento. **O Programa "Educação em tempo integral" em uma escola de educação infantil no município de Vitória – ES**.2012. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de Educação Infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2011. p.91-96.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.1, p.5-18, mai./ago. 2000.

MACEDO, Márcia dos Santos. Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. **Cad. CRH**, Salvador, v.21 n.53, p.385-399, mai./ago. 2008.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **Acriança como "sujeito de direitos" no cotidiano da Educação Infantil.**2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v.38, n.2, p.01-21, abr./jun. 2020.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Org.). **Características étnico-raciais da população:** classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE,2013. p.83-99.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, v. 40, n.1, p. 122-137, dez./fev. 1998-99.

PRATES, Jane Cruz. Capitalismo e desigualdade: dialogando com Maria Carmelita Yazbek. **Argumentum**, Vitória, v.8, n.1, p.14-20, jan./abr. 2016.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem fronteiras,** Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

SANTOS, Maria Aparecida Rodrigues da Costa. **A educação em tempo integral no município de Vitória:** a experiência do Brincarte. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, Blumenau, v.6, n.3, p.581-602, set./dez. 2011.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Revista Interfaces**, Botucatu, v.5, n.8, p. 47-60, fev.2001.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais:** *afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

NOTAS

CARACTERIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL EM TRÊS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA
Characterization and motivation of families on full-time early childhood education in three municipalities of Vitória's metropolitan area

Vania Carvalho de Araújo
Pós-doutora em Educação – Universidade de São Paulo
Professora Titular do Departamento de Educação, Política e Sociedade
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Brasil
vcaraujoufes@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7678-1689

Rennati Taquini
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Professora da educação infantil e das séries iniciais
Prefeitura Municipal de Guarapari
Guarapari, Brasil
rennati@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9006-3053

Franceila Auer
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Mestra em Educação na linha de pesquisa "Educação Formação Humana e Políticas Públicas" - UFES
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Brasil
auerfranceila@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1913-854X

Endereço de correspondência do principal autor
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação/Departamento de Educação, Políticas e Sociedade. Av. Fernando Ferrari, s/n Goiabeiras 29060970 - Vitória, ES - Brasil

AGRADECIMENTOS
Agradecimentos às pessoas que contribuíram com a realização do manuscrito: Adriana Gomes Silveira, Edson Peixoto Maciel, Margareth Jann e Telmy Lopes de Oliveira.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA
Concepção e elaboração do manuscrito: V.C. de Araújo, R. Taquini, F. Auer
Coleta de dados: V.C. de Araújo, A.G Silveira, E.P Maciel, M. Jann, T.L de Oliveira
Análise de dados: V.C. de Araújo, R. Taquini, F. Auer
Discussão dos resultados: V.C. de Araújo, R. Taquini, F. Auer
Revisão e aprovação: V.C. de Araújo, R. Taquini, F. Auer

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA
Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO
Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM
Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES
Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista
Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista
Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista
Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista
Recebido em: 07-01-2021 – Aprovado em: 12-05-2021