

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL E DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS CRITÉRIOS DE VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL PARA ACESSO A MATRÍCULA.

Kalinca Costa Pinto das Neves

Mestranda em Educação PPGE-UFES
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
Grupo de Pesquisa Infância Sociedade e Cultura - IESC
kalincalrf@hotmail.com

Vania Carvalho de Araújo

Doutora em Educação PPGE-USP
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
Grupo de Pesquisa Infância Sociedade e Cultura – IESC
varaujo@gmail.com

Resumo: A educação infantil em tempo integral tem se configurado como uma importante estratégia para reparação das mazelas sociais em muitas cidades brasileiras. Os critérios de vulnerabilidade e risco social, estabelecidos como condição prioritária de acesso às matrículas na educação infantil de tempo integral, parecem criar uma política regida sob a égide do ‘mérito da necessidade’ (TELLES, 1999), ainda que tais ações não condigam com uma concepção de educação enquanto direito constitucionalmente garantido a todos os cidadãos brasileiros. Nesse sentido, a presente pesquisa em andamento, tem buscado compreender quais as implicações dos mesmos para uma concepção de educação enquanto direito Constitucionalmente garantido. Optamos pela utilização de um estudo quanti-qualitativo de caráter bibliográfico e exploratório como percurso metodológico. Buscamos como referência, dialogar com teóricos que tratam da temática da educação em tempo integral na educação infantil e do processo de inclusão, através da promoção de uma educação equitativa e de qualidade, sem ferir, contudo, o pressuposto do direito universal à educação. Como resultados prévios, percebemos que embora a Constituição brasileira garanta a todos, o acesso à educação de qualidade, os critérios estabelecidos às matrículas tem se configurado como uma forma privilegiada de direitos frente à incapacidade do Estado de promover de políticas públicas equitativas.

Palavras chave: Educação Infantil; Critérios de Matrícula; Tempo Integral.

Introdução

Refletir sobre as políticas de educação infantil em tempo integral envolve em uma série de questões complexas, ainda pouco aprofundadas no campo dos estudos das políticas públicas para educação (MAURÍCIO, 2015; ARAÚJO, 2015).

Para Cavalliere (2002), a educação integral diz respeito a uma educação voltada para uma concepção holística do sujeito que não tem necessariamente relação com o tempo que a criança passa na escola.

Da mesma forma, a ampliação da carga horária, sem os necessários ajustes do sistema educacional, - que passariam desde a política de formação de professores, melhoria nas condições de trabalho até uma reestruturação curricular e arquitetônica das escolas - dificilmente contemplaria essa dimensão de educação em tempo integral de qualidade que promovam a equidade social. Para Araújo (2015, pg. 54) “a educação integral se origina das responsabilidades públicas de diferentes atores sociais”, sendo necessárias ações políticas-sociais interligadas para promoção da mesma.

Sendo assim, partimos da noção de educação enquanto direito social e da compreensão da “educação integral” como responsabilidade pública dos diferentes agentes, temos como objetivo principal entender como ocorre o processo de matrícula na educação infantil em tempo integral nas capitais brasileiras, de forma a compreender quais as implicações que critérios de vulnerabilidade e risco social, colocados como requisito por algumas capitais para uma concepção de educação enquanto direito Constitucionalmente garantido.

Dessa forma, buscamos fazer inicialmente um breve resgate histórico visando compreender como a política de educação em tempo integral foi se estabelecendo em termos legais no Brasil.

A Constituição Federal de 1988, afirma a educação como direito social de todos os cidadãos. Essa afirmação, descrita no Art. 6, representa um avanço significativo em relação ao compromisso civil com o desenvolvimento humano. Esse compromisso se reafirma em diferentes momentos do documento. No Art. 205, abrem-se as portas para possibilidade de se pensar a educação a partir de uma nova concepção, onde apesar de não fazer menção direta ao termo “educação integral”, indica esta como horizonte o “pleno desenvolvimento da pessoa humana”, promovida em articulação com a sociedade. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo par o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A concepção de “educação Integral”, voltada para formação do homem em seus diferentes aspectos (social, cognitivo, emocional, afetivo, etc.) ainda que não estivesse literalmente expressa na Constituição Federal de 1988, já permeava o ideário dos que

percebiam a necessidade de uma educação que atendesse aos novos arranjos sociais que se formavam na sociedade brasileira. Como prova dessa afirmação, temos em 20 de novembro de 1996, a Lei nº 9.394 de 1996 (LDB) que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo também, de forma mais objetiva, a intenção de ampliação do tempo de permanência dos alunos matriculados no ensino fundamental conforme descrito nos Artigos a seguir:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

(...)

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Se a ampliação da jornada escolar na LDB tinha a princípio o ensino fundamental como público alvo, o Art. 31, modificado através da inserção do inciso III, acrescido pela Lei 12.796/13, estende a possibilidade da ampliação do tempo para educação infantil da seguinte forma: “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

Em termos históricos, é possível dizer que a popularização do debate em torno da “educação em tempo integral” alavancou a partir de 2007, com a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sob o Governo do então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, e teve como objetivo é assegurar através do regime de colaboração a melhoria da qualidade da educação básica.

Para isso, o PDE apontou 28 diretrizes a serem seguidas pelos sistemas municipais e estaduais que aderissem ao Compromisso. Dessas diretrizes, ao menos duas fazem menção a ampliação do tempo de atendimento na escola. São elas: a diretriz IV, que aponta a necessidade de aulas de reforço no contra-turno como forma de combater a repetência; e a diretriz VII, propondo a permanência dos alunos na escola para além da jornada regular.

Como desdobramento do PDE, temos a portaria Interministerial 17/2007 que instituiu o Programa Mais Educação com o objetivo de “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra-turno escolar”.

A compreensão dos contornos históricos dos parâmetros legislativos bem com a leitura dos interesses que perpassam essas políticas de educação em tempo integral é imprescindível para entender se a educação infantil em tempo tem tido como norte o desenvolvimento da criança em sua integralidade ou se essa vem atendendo a interesses outros, sendo tomada como medida paliativa para resolução de problemas sociais graves que afligem a sociedade brasileira, especialmente as camadas menos favorecidas economicamente.

Desigualdades sociais, educação infantil e educação em tempo integral: uma complexa relação

Sabemos que as desigualdades sociais no Brasil, têm demonstrado possuir raízes profundas e necessitam de uma combinação articulada estrategicamente no que tange as políticas públicas.

Entendemos que a promoção de políticas públicas, é uma das formas que o Estado tem de assegurar aos indivíduos os direitos sociais que lhe são garantidos constitucionalmente. Sendo a educação um direito social e considerando que a educação, no Brasil, se organiza de modo que a educação infantil é uma das etapas de educação básica, podemos inferir que a Educação infantil é reconhecidamente um direito social.

É notório que desde a promulgação da LDB, demarcando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a luta por uma educação infantil pública de qualidade, socialmente referenciada tem sido um princípio a ser perseguido e garantido pelas instâncias que ofertam essa etapa da educação.

Outros pontos determinantes para essas mobilizações, foi a alteração da mesma através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tornando obrigatória a matrícula a partir dos 4 anos de idade, além do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005 de julho de 2014), que ao tratar dessa etapa educacional, traz como sua primeira Meta:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches

de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Além de firmar um compromisso público com a universalização da educação infantil, o PNE ainda aponta em sua estratégia 1.17 o importante desafio de

(...) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2014).

Inserir-se aqui oficialmente um compromisso não só com a oferta da educação infantil, mas também com sua ampliação em jornada de tempo integral. Se garantir a universalização tem se configurado num objetivo cada vez mais complexo a ser alcançado, o que pode ser observado através dos dados do IBGE/PNAD divulgados através do “Observatório do PNE¹” apontando que até 2015, 90,5% das crianças de 4 e 5 eram atendidas na educação Infantil, contudo os menos de 10% restante, refere-se a mais de 500 mil crianças fora da escola em todo o país.

Esses dados retratam uma complexa realidade, pois essas crianças que estão fora da escola correspondem a uma heterogeneidade de contextos sociais, regionais e geográficos, o que dificulta a busca pela inserção das mesmas na escola.

A situação fica ainda pior, se atentarmos à segunda parte da Meta, que trata da ampliação do atendimento nas creches. Dados retirados da mesma fonte, até 2015 apenas 30,4% das crianças dessa faixa etária eram atendidas em creche, o que corresponde a um déficit de cerca de 2,4 milhões de vagas nessa etapa de 0 a 3 anos de idade.

O observatório destaca que desde o PNE (2001-2010) instituído pela Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a Meta de atendimento à educação infantil de 0 a 3 anos de idade era de 50% de atendimento até 2005, o que não conseguiu se cumprir, nem mesmo ao final da vigência do Plano em 2010, agora estendida até 2024 com o atual PNE

Como política pública para infância, a educação infantil em tempo integral tem sido um importante campo de disputa. Seja na Academia, ou nos espaços onde essas políticas são efetivadas, existem os que se posicionem contra ou a favor dessa proposta para crianças público da educação infantil.

¹ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>>. Acesso em 22 de dezembro de 2018.

Se para uns, o tempo integral na educação infantil, tanto pode ser uma forma de garantir às mães trabalhadoras um local “seguro” para seus filhos permanecerem enquanto trabalham, ou ainda servir de instrumentos de equidade social diante dos problemas que afligem a infância pobre. Para outros, ela pode balizar a reprodução de políticas assistencialistas para infância, além de criar uma forma velada de negação do direito à educação através do estabelecimento de critérios de vulnerabilidade e risco social.

Cumpra esclarecer, que reconhecemos as conquistas históricas da mãe trabalhadora, contudo, entendemos que essa não deva ser a preocupação primeira de nenhuma política educacional para infância, pois sendo assim as especificidades da infância, seriam tratadas como secundárias em nome de uma assistência ‘adultocêntrica’.

Historicamente a educação infantil teve como base o assistencialismo, sendo o seu público alvo, crianças pobres e desvalidas (KUHLMANN JR., 1998; 2000). As ações a elas direcionadas eram desprovidas de intencionalidades pedagógicas, mas voltadas para manutenção da vida e para garantia de manutenção da mão de obra das suas mães. Sendo assim, a educação infantil era tida como uma dádiva, algo que contribuía com a manutenção da sociedade e que reduziria o número de crianças pelas ruas, e não como um direito propriamente dito.

Educação em tempo integral na infância e Políticas de equidade social

Existe uma associação entre “educação em tempo integral e equidade social” que vem se formando ao longo dos anos, sendo ainda associada ao combate da vulnerabilidade social, especialmente na educação infantil. Dessa forma, recorreremos a Abbagnano (2007, p. 339) para melhor compreender sobre o sentido de equidade. O autor traz o conceito de aristotélico, em que equidade se difere de justiça, e ainda o define como “apelo à justiça voltado à correção da Lei em que a justiça se exprime”.

Quando o acesso às matrículas da educação em tempo integral aparece atrelado a critérios de vulnerabilidade e risco social, ainda que sob o véu da proteção e da justiça social, tendemos a reproduzir uma política assistencialista e a negar à educação como um direito de todas as crianças.

Nesse sentido, concordamos com Araújo (2017, pg. 193), quando diz que o tempo integral na educação infantil tem tido uma “identidade instável e uma realidade

demandante dos momentos de infortúnio, condicionada que está ao ‘errante curso labiríntico da vida’”.

Teixeira (2007) ao debater as questões da escola pública, se colocou veementemente contra todo tipo de exclusão, argumentando a partir da ideia de uma escola pública de qualidade, voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos, independentemente de sua classe social, defendendo a educação como integral como direito todos e não privilégio de alguns.

Contudo, o que temos percebido é que as questões relacionadas à distribuição de renda, risco e vulnerabilidade social tem demonstrado ter grande peso na execução dessa política educacional na educação infantil, tomando para si responsabilidades sociais que se sobrepõe as questões pedagógicas. A definição do que vem a ser a vulnerabilidade ainda está em aberto (SIERRA, 2006), e a depender do contexto em que se aplica à compreensão pode exprimir sentidos variados, nem sempre associados à questão social.

Quando pensada a partir das questões sociais que se aplicam as crianças e adolescentes, verifica-se uma interdependência entre o bem-estar provido pelo direito a elas outorgado e o os deveres dos adultos. Dessa forma, segundo Mesquita e Sierra (2006) em termos de vulnerabilidade, as crianças e adolescente são vistos como seres vitimados que necessitam de atenção e cuidados, tanto da família quanto da sociedade e do Estado. Sendo assim, segundo as autoras “verifica-se a necessidade de investimentos que precisam ser aplicados na redução dos fatores de vulnerabilidade que possam ameaçar o bem-estar deles” (p. 150).

Não podemos ignorar o fato de essas questões perpassarem as infâncias de diferentes formas, contudo a nossa opção foi em nos deter a esses atravessamentos no âmbito das formulações das políticas públicas de bem-estar social e seus desvelamentos para educação infantil em tempo integral.

Sabemos que as políticas que versam sobre o bem-estar social se confundem com o surgimento do capitalismo e os embates entre burguesia e classe trabalhadora. É possível relacionar a política social com a luta por garantia de padrões mínimos de combate à pobreza e a exploração e exclusão social.

Segundo Silva (2012, p. 197):

A exclusão social refere-se a situações de vulnerabilidade, isolamento e/ ou discriminação social em que determinados indivíduos ou grupos sociais se encontram. Esta condição de exclusão social requer estratégias ou políticas de

inserção que lhes possibilitem a participação e integração/reintegração na sociedade que os rodeia.

Nesse sentido, entendemos que os problemas sociais precisam ser combatidos a luz de políticas públicas reparadoras que como bem destaca Silva (2012), se faz necessária para integração dos indivíduos na sociedade. No entanto, precisamos ter o cuidado de não reproduzir os discursos que promovem ações isoladas como fonte de superação das mazelas sociais, das quais, a educação infantil em tempo integral tem demonstrado ser uma delas.

Para Vieira (2005, p. 6) “a efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana”, sendo assim, tanto os órgãos governamentais quanto a sociedade como um todo, possuem responsabilidade no que tange a promoção de melhorias na qualidade das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da humanidade. No que tange a infância, a perspectiva do direito segundo Araújo (2017, pg. 406) apesar de serem perceptíveis na sociedade, ainda não se efetivam na prática. Sendo perpassada por variadas questões que não revelam um comprometimento com a construção de uma “sociabilidade pública” voltada para o bem estar das crianças e comprometidas com o seu desenvolvimento integral.

Metodologia

Para o desenvolvimento dessa proposta investigativa optamos pela utilização de um estudo quanti-qualitativo de caráter bibliográfico e exploratório como percurso metodológico. Sobre o estudo exploratório, Gil (2002 p. 41) diz que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”.

Dessa forma, considerando que a educação infantil em tempo integral ainda se constitui como um campo pouco aprofundado academicamente, o estudo exploratório nos possibilita uma maior familiaridade com o objeto. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é útil para compreender questões que estejam relacionados à singularidade do

objeto estudado. Esse tipo de pesquisa tem como pressuposto a capacidade reflexiva do pesquisador, característica indispensável para compreensão de fenômenos pouco conhecidos. (GUERREIRO; MINAYO, 2014). É menos restritiva no que tange a interpretação dos dados, o que possibilita o pesquisador elaborar o conhecimento a partir das subjetividades e do simbolismo pertinentes ao campo de estudo. Contudo, entendemos que os resultados dessa pesquisa poderão ser potencializados ao inserirmos nela a apreciação de dados quantificáveis que proporcionem maior clareza aos resultados obtidos na análise qualitativa. Segundo Minayo e Sanches (1997).

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa. (p. 247)

Nesse sentido, inferimos que as abordagens qualitativas e quantitativas se complementam, e para o contexto desse objeto de pesquisa trarão importantes contribuições para reflexão acadêmica, ressaltando a relevância do estudo proposto.

A pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a primeira, de cunho bibliográfico. Para Gil (2002 p. 45) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Sendo assim, buscamos inicialmente entender como a política de educação de tempo integral foi se estabelecendo no Brasil e para isso, nos aprofundamos em algumas questões importantes como: o Processo de Institucionalização da infância (PROUT e JAMES 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 1997, 2002, 2003, 2005, 2008; PILLOTI e RIZZINI, 2011); a Vulnerabilidade e Risco Social (SIERRA, 2006); e a Educação Infantil em Tempo Integral (ARAÚJO, 2015, ARAÚJO e PEIXOTO 2017 a, 2017b) além de buscarmos uma maior aproximação com os documentos oficiais norteadores da educação infantil em tempo integral (Constituição Federal de 1988, PNE, PME, DCNEI, Resoluções do CNE outros).

No segundo momento estaremos mapeando os *sites* das Secretarias Municipais de Educação e seus respectivos Conselhos Municipais de Educação (CME) das capitais brasileiras através dos quais buscaremos documentos oficiais como Resoluções; Decretos;

Normativas e outros que tratem da educação infantil em tempo integral onde buscaremos identificar quais as questões expressas como pré-requisito de matrícula nessa modalidade.

Não sendo possível identificar esses dados nos referidos *sites*, estaremos entrando em contato via telefone e/ou e-mail, solicitando as informações necessárias. À medida que os dados forem chegando, deverão compor um banco de dados para posterior sistematização e análise dos resultados obtidos.

Para a análise, estaremos nos atentando aos documentos oficiais que regem as ações dos municípios pesquisados, seguido de um cruzamento dos dados encontrados, com o que regem outros documentos que tratam de forma mais ampla da Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica; da educação como direito de todos e do direito a igualdade de acesso. No processo, tencionaremos: a questão da Educação Infantil e da Educação Infantil em tempo integral como propostas que se diferem ou não; a questão da vulnerabilidade social como forma privilegiada de garantia de direitos sociais e do direito a educação.

Resultados Preliminares

Esta pesquisa, em andamento, tem demonstrado em seus dados que não há transparência de informações na maioria dos sites das Secretarias Municipais de Educação e respectivos Conselhos pesquisados. Temos percebido que embora a oferta da modalidade de educação em tempo integral tenha se ampliado na maioria dos municípios pesquisados, notamos que não tem existido uma preocupação na formulação de propostas claras para esse atendimento na educação infantil no que tange as especificidades da infância.

Por se tratar de um país com proporções geográficas continentais, temos tido dificuldade de acesso a alguns dados. De todas as capitais que já retornaram com as informações solicitadas, apenas uma informa não utilizar de nenhum tipo critério para seleção das matrículas nessa modalidade de atendimento na educação infantil.

Os resultados prévios demonstram uma aproximação com as políticas voltadas para assistência à infância pobre e um discurso que revela a construção de uma política compensatória contrária a concepção de educação pública de qualidade, socialmente referenciada e gratuita para todos, que constitui as bases do direito à educação. Nesse sentido, a educação infantil em tempo integral ainda necessita de estudos e pesquisas que pensem essa modalidade a luz do direito à educação e da promoção da formação “sujeito

em sua integralidade”. Ou seja, é preciso fomentar o desenvolvimento de estudos que colaborem com a compreensão da educação infantil em tempo integral enquanto Política Pública voltada para o pleno desenvolvimento das crianças em suas diferentes áreas, questionando uso dessa Política de forma compensatória aos problemas sociais de ordens diversas.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi, revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ª edição- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, V. C. de. **Educação infantil em tempo integral: em busca de uma philia social**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 191-203, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47300/31744>>

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

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

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 22/07/18.

_____. **Diretrizes Curriculares para educação básica**
<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006**.
Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em 24/07/18.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 De Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 15/07/18.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-El.pdf> Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2010. Acesso em: 15/07/18.

_____. **Ministério da Educação e Cultura.** Lei n.º 9.394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996.

_____. **Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de Abril de 2007.** Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>.

_____. **Ministério da Educação. Lei nº 10.172 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Disponível:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 23/07/18.

_____. **Ministério da Educação. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 08 de jul de 2017.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade. Campinas, 2002. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em: 04/07/2018.

GADOTTI, Moacyr. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago.2000.

MAURÍCIO, L.M. **Educação integral e (em) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador.** In: ARAÚJO, V.C (Org.). Educação Infantil em jornada de tempo integral. Espírito Santo: EDUFES, 2015.

MESQUITA, Wania Amélia e SIERRA, Vania Morales. **VULNERABILIDADE E FATORES DE RISCO SOCIAL NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.** São Paulo em Perspectiva, v. 20, n.1, p 148-155, jan./mar. 2006.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública vol.9 no.3 Rio de Janeiro July/Sept. 1993.
Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002> Acesso em 17/08/18.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London and New York: Routledge, 2010

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

RIZZINI, I. ; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

_____, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2002. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf> Acesso em 17/08/18.

_____, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf>> Acesso em 17/08/18.

_____, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 361-378.

_____, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOLVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. 2ª edição, São Paulo, 2008, Editora Vozes. 277p.

SILVA, Carlúcia Maria da. **Dicionário de Políticas Públicas**. Dicionário de políticas públicas / Organizadores: Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

VIEIRA, Gustavo Oliveira. **A paz e os direitos do homem no pensamento de Norberto Bobbio**. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 5. n. 2, jul.-dez. 2005.

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