

<https://doi.org/10.18593/r.v49.34058>

Educação infantil em tempo integral: uma análise dos Planos Educacionais de Serra e Vila Velha

Full-time early childhood education: an analysis of educational plans in Serra and Vila Velha

Educación infantil a tiempo completo: un análisis de los Planes Educativos de Serra y Vila Velha

Franceila Auer¹

Universidade Federal do Espírito Santo; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-1913-854X>

Telmy Lopes de Oliveira²

Universidade Federal do Espírito Santo; Professora das redes públicas de ensino dos municípios de Cariacica e de Serra. <https://orcid.org/0000-0003-4965-5916>

Vania Carvalho de Araújo³

Universidade Federal do Espírito Santo; Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://orcid.org/0000-0002-7678-1689>

Resumo: Este artigo objetiva analisar os desafios que se colocam ao processo de implementação da educação infantil em tempo integral, à luz dos Planos Municipais de Educação, nos dois municípios mais populosos da Região Metropolitana da Grande Vitória, Vila Velha e Serra. Realiza um estudo exploratório, tendo como instrumentos de pesquisa, análise de documentos oficiais, bem como entrevistas semiestruturadas com coordenadores das Gerências de Educação Infantil das Secretarias Municipais, presidentes dos

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Bolsista de doutorado da Fapes.

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Pós-Doutora e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

Conselhos Municipais e representantes da educação infantil e da educação em tempo integral desses Conselhos. Os resultados indicam que a oferta da educação infantil em tempo integral se constitui um desafio e a gestão municipal a princípio, busca garantir a pré-escola, obrigatória para crianças de quatro a cinco anos. Conclui-se que a implementação dos planos educacionais demanda esforço para subverter o repto que, desde a Constituição Cidadã, o campo educacional enfrenta, a garantia do direito à educação para todos.

Palavras-chave: direito à educação; educação infantil em tempo integral; Planos Educacionais.

Abstract: *This paper aims to analyze the challenges facing the process of implementing full-time early childhood education, in the light of the new Municipal Education Plans, in the two most populous municipalities in the Metropolitan Region of Grande Vitória, Vila Velha and Serra. It carries out an exploratory study, having as research instruments, analysis of official documents, as well as semi-structured interviews with coordinators of the Child Education Management of Municipal Secretariats, presidents of Municipal Councils and representatives of early childhood education and full-time education of the Councils. The results indicate that the provision of full-time early childhood education is a challenge and municipal management, in principle, seeks to guarantee pre-school, which is mandatory for children aged four to five years old. It is concluded that the implementation of educational plans demands an effort to subvert the challenge that, since the Citizen Constitution, the educational field has faced, guaranteeing the right to education for all.*

Keywords: *right to education; full-time early childhood education; Educational Plans.*

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo analizar los desafíos que surgen en el proceso de implementación de la educación infantil a tiempo completo, a la luz de los Planes Municipales de Educación, en los dos municipios más poblados de la Región Metropolitana de la Gran Vitória, Vila Velha y Serra. Realiza un estudio exploratorio, utilizando como instrumentos de investigación el análisis de documentos oficiales, así como entrevistas semiestructuradas a*

coordinadores de los Departamentos de Educación Infantil de las Secretarías Municipales, presidentes de los Consejos Municipales y representantes de la educación infantil y de la educación a tiempo completo de estos Consejos. Los resultados indican que ofrecer educación infantil a tiempo completo es un desafío y la gestión municipal busca inicialmente garantizar la educación preescolar, que es obligatoria para niños de cuatro a cinco años. Se concluye que la implementación de planes educativos exige esfuerzos para subvertir el desafío que, desde la Constitución Ciudadana, enfrenta el campo educativo, la garantía del derecho a la educación para todos.

Palabras clave: *derecho a la educación; educación infantil a tiempo completo; Municipales Planes.*

Recebido em 15 de outubro de 2023

Aceito em 09 de abril de 2024

1 INTRODUÇÃO

A experiência em torno da educação em tempo integral na história das instituições voltadas à infância não é recente. Historicamente, a assistência às crianças pequenas em espaços com atendimento em tempo integral tem suas raízes firmadas na transição do Império para a República no Brasil (Araújo; Auer; Taquini, 2021). Sarmiento (2015) analisa as razões históricas que justificam a oferta da educação infantil em tempo integral, nelas sobressaem-se o suporte às famílias trabalhadoras, o preparo das crianças para as etapas posteriores de ensino, o contato das crianças das classes populares com experiências culturais de difícil acesso em seu convívio familiar bem como a proteção e a provisão social.

Embora as discussões sobre a educação em tempo integral estejam presentes desde a origem da educação infantil,

contraditoriamente essas reflexões ainda são escassas, como afirmam Aquino (2015) e Maurício (2015). A exemplo disso, as autoras Auer, Araújo e Taquini (2022, p.15) afirmam “o quanto o tempo integral na educação infantil ainda requer a realização de pesquisas que discutam a diversidade de suas experiências”. Ao longo de décadas no Brasil, a existência da educação infantil em tempo integral conserva uma durabilidade paradoxal “[...] seja pela sua inescapável formulação em torno dos direitos das mulheres trabalhadoras e das crianças pobres ou em situação de vulnerabilidade e risco social, seja pela sua habitual invisibilidade como parte integrante de um mesmo processo educativo na educação infantil” (Araújo, 2017, p. 193). Portanto, Araújo (2017) ressalta que “alguns aspectos que marcaram a história do atendimento da infância pobre no Brasil continuam atravessando a atualidade”.

A exemplo disso, pesquisa realizada por Araújo (2015a) em vinte instituições de educação infantil em tempo integral de dez municípios capixabas evidencia algumas disparidades que requerem problematizações: a) ausência de um projeto educativo que contemple as peculiaridades da educação em tempo integral articulado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Dcneis (Brasil, 2010); b) atendimento em tempo integral voltado principalmente para as crianças em situação de vulnerabilidade e risco social, cujas mães são trabalhadoras extradomiciliares; c) conotação assistencialista nas práticas da educação infantil, sobretudo, em creches; d) realização das atividades com as crianças apenas em sala de aula devido o distanciamento de outros espaços públicos.

Segundo as Dcneis (Brasil, 2010), é “[...] dever do Estado garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” independente se o atendimento for em tempo parcial ou tempo integral. Bem sabemos que a discussão da ampliação

da jornada escolar está na agenda atual das políticas educacionais. Além disso, no Brasil, a experiência da educação em tempo integral tem-se efetivado sob diferentes formas e concepções. Atualmente, a regulamentação da jornada escolar está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), em seu art. 31, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), que institui o atendimento à criança por, no mínimo, quatro horas diárias para o tempo parcial e sete horas para o tempo integral.

No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) que prevê a duração decenal do plano e elenca como objetivos a articulação do Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Brasil, 2014). Chamamos atenção para a Estratégia 1.17 da Meta 1 que propõe “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2014). Além disso, a Meta 1 propõe até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014) “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos”. No entanto, tais metas e estratégias ainda não foram alcançadas, sendo assim, a educação infantil, um direito não universalizado no Brasil (Araújo; Taquini; Auer; Neves, 2022).

Campos e Campos (2013) destacam o desafio da obrigatoriedade da pré-escola a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) e chamam atenção para a dificuldade de se promover a universalização da educação infantil, tendo a qualidade e a quantidade como elementos indissociáveis, norteadores de uma política nacional com base nos direitos das crianças. Campos e Campos (2013) também evidenciam o distanciamento entre creche e pré-escola, o que faz parte do próprio processo de institucionalização da educação da infância no Brasil. Todavia, para as autoras, atualmente essa segmentação não é orientada apenas pela lógica “escolarizante” ou “assistencial”, mas pela escolha deliberada de políticas públicas, a exemplo da obrigatoriedade de quatro a cinco anos.

Este processo institucionalizador ainda em construção é constantemente tensionado por contradições e ambivalências que expressam não apenas as particularidades locais, mas também revelam os litígios das forças políticas em presença (Campos; Campos, 2013). Nunes e Corsino (2013) enfatizam a desigualdade no cenário dos municípios brasileiros e ao discorrerem sobre a transição das creches e pré-escolas para o sistema educacional, destacam que são poucos os estudos centrados na análise da educação infantil nos âmbitos locais e das experiências que estão sendo desenvolvidas nos municípios, principalmente das que abordam a multiplicidade das estratégias implantadas. É possível inferir que a expansão da educação em tempo integral se constitui como um novo desafio que se coloca para a afirmação do direito à educação infantil, pois o objetivo primeiro dessa etapa da educação básica não pode perder-se na máxima da ampliação da jornada escolar.

Considerando que a própria universalização da educação infantil ainda tem se constituído como um desafio aos municípios

brasileiros, e em se tratando da oferta e da expansão do atendimento em tempo integral nas creches e nas pré-escolas previstas com o novo PNE (Brasil, 2014), questionamos: quem terá direito à educação infantil em tempo integral? Para os municípios, que implicações terão as prerrogativas contidas no PNE (Brasil, 2014)? Quais os desafios que se colocam às políticas de educação infantil nos municípios? Tendo em vista a vigência do PNE (Brasil, 2014) ainda em andamento, não temos certeza das consequências nas políticas locais nem da forma como a expansão do atendimento em tempo integral será operacionalizada uma vez que os municípios tiveram o prazo de um ano para elaborar seus respectivos Planos Municipais de Educação com o objetivo de se ajustarem à nova lei do PNE (Brasil, 2014). Portanto, entendemos que novas estratégias foram elaboradas para o cumprimento das metas em âmbito local.

No atual contexto da educação infantil, marcado por conquistas no âmbito da legislação, pelas políticas públicas educacionais e pelo reconhecimento dos direitos das crianças, o planejamento dos municípios para a oferta e a expansão da educação infantil se faz relevante na garantia do direito à educação. Contudo, diante de um quadro tão desafiador, as condições sociais e econômicas se colocam como um problema a mais a ser considerado no estabelecimento de políticas públicas. Considerando a complexidade das experiências no contexto do atendimento em tempo integral, a pesquisa realizada no estado do Espírito Santo sobre a educação infantil em tempo integral por AUTOR (ano) exorta-nos a repensar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, uma vez que a oferta e a expansão do atendimento trazem à tona questões que ainda se configuram como entraves na consolidação do direito à educação das crianças de zero a cinco anos.

Diante disso, o artigo tem como objetivo analisar os desafios que se colocam ao processo de implementação da educação infantil em tempo integral, à luz dos Planos Municipais de Educação, nos dois municípios mais populosos da Região Metropolitana da Grande Vitória - RMGV, Vila Velha e Serra. A escolha por esses municípios se dá por dois critérios de seleção: a RMGV tem uma forte representação no atendimento da educação infantil em tempo integral no estado do Espírito Santo, sobretudo na pré-escola, a exemplo disso, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2020) revelam que mais de 40% das matrículas na pré-escola em tempo integral dos 78 municípios do estado se concentram nessa região; de acordo com a estimativa de projeção populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020), os municípios mais populosos da RMGV são Serra e Vila Velha.

2 METODOLOGIA⁴

Para atender ao objetivo e às questões enunciadas, optamos por realizar um estudo exploratório que tem por intuito “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2009, p. 27). Ainda que, em outras etapas da educação básica, já existam uma série de estudos sobre o tempo integral, não percebemos o mesmo na educação infantil

⁴ Adotamos a autodeclaração de princípios e procedimentos éticos no nosso estudo, considerando a “[...] manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador explicita os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa” (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 133). Isso se dá desde a formulação do problema de pesquisa, da relação com os participantes e os dados produzidos, da orientação às análises até a escrita e divulgação da pesquisa, tal como ensinam Mainardes e Carvalho (2019).

(Araújo; Auer; Taquini, 2021), visto que em busca realizada no Banco de Dissertações e Teses da Capes usando os descritores “educação infantil” AND “jornada ampliada” e “educação infantil” AND “tempo integral”, foram encontrados somente 21 estudos publicados entre os anos de 2008 e 2018.⁵ Explorar é aproximar-se de um tema e criar maior familiaridade em relação ao fenômeno investigado.

Quase sempre se busca essa familiaridade pela prospecção de materiais que possam apresentar ao pesquisador a real importância do problema, estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto. Segundo Lüdke e André (1986), os documentos são fontes importantes para serem retiradas evidências que fundamentem assertivas do pesquisador, complementando as informações obtidas por meio de outras técnicas de coleta de dados. Fundamentando-se nesses pressupostos, a nossa escolha por documentos oficiais não se deu de maneira aleatória, mas em função de a legislação em torno da educação infantil em tempo integral ser uma valiosa fonte de pesquisa.

Os documentos oficiais analisados referem-se ao Plano Estadual de Educação – PEE (Espírito Santo, 2015), instituído pela Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015; ao Plano Municipal de Educação de Vila Velha – PMEVV (Vila Velha, 2015) instituído pela Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015; ao Plano Municipal de Educação de Serra – PMES (Serra, 2015) instituído pela Lei nº 4.432, de 24 de novembro de 2015. Buscando ir além dos documentos, também realizamos entrevistas semiestruturadas com os coordenadores das Gerências de Educação Infantil - GEIs, os presidentes dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs e os representantes da educação infantil e da educação em tempo integral dentro desses Conselhos. No total,

⁵ Busca realizada no segundo semestre de 2021.

entrevistamos sete sujeitos, sendo quatro do município de Serra e três do município de Vila Velha.

Para a realização das entrevistas foram elaborados previamente dois roteiros específicos, um para as GElS e outro para os CMEs. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas com a autorização prévia dos entrevistados através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Também foi feito um requerimento para autorização da pesquisa no âmbito das Secretarias de Educação e dentro dos CMEs. As entrevistas foram realizadas no período da coleta de dados, após o levantamento dos documentos oficiais, de acordo com um cronograma prévio. Vale ressaltar que, caso a instituição ou o entrevistado quisessem desistir a qualquer momento, teriam absoluta liberdade de fazê-lo, se assim decidissem. A identidade dos participantes foi mantida em sigilo e os resultados foram apresentados a eles por meio da apresentação da pesquisa.

Podemos destacar alguns questionamentos que nortearam as entrevistas, tais como: Após a aprovação do Plano Municipal de Educação, quais foram os desdobramentos para o cumprimento das metas estabelecidas no âmbito do município? Foi realizado um diagnóstico da realidade do município antes da elaboração do Plano Municipal de Educação? Como o Conselho participou da elaboração do Plano Municipal de Educação? A educação infantil em tempo integral é pauta no Conselho Municipal de Educação? Considerando que o Conselho Municipal de Educação é uma das instâncias responsáveis pelo monitoramento e pelas avaliações periódicas do Plano, como isso será executado? Como assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação? Em relação à educação infantil em tempo integral, existe demanda para

a oferta do atendimento? Há demanda por ampliação? No que tange aos espaços educativos e equipamentos públicos, qual é a proposta do município para o atendimento da educação infantil em tempo integral?

Deste modo, as questões norteadoras nos levaram ao alcance dos objetivos propostos na pesquisa, ou seja, a busca por uma compreensão da implementação da educação infantil em tempo integral a partir dos Planos Municipais de Educação nos municípios de Serra e Vila Velha.

3 PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA SERRA E DE VILA VELHA: DISCUSSÕES SOBRE METAS E ESTRATÉGIAS

A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996) dispõem que os municípios devem atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. No que diz respeito à elaboração dos Planos Educacionais, a LDB (Brasil, 1996), art. 11, prescreve que os municípios têm como responsabilidade “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (Brasil, 1996). O art. 10 da mesma lei, diz que cabe aos estados “[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (Brasil, 1996).

Pelo que podemos depreender, a LDB (Brasil, 1996) estimula o regime de colaboração entre União, estados e municípios para que juntos implementem políticas a partir de problemas comuns

identificados. Como desafio aos municípios brasileiros, após a aprovação do PNE (Brasil, 2014), os entes federados tiveram o prazo de um ano para elaborar seus respectivos planos de educação com o objetivo de se ajustarem à Lei do novo PNE (Brasil, 2014). Cabe ponderar que a concretização de um plano é perpassada por uma complexidade de processos, principalmente na gestão dos sistemas de ensino, que engloba a prática de planejamento, o financiamento das ações e a participação social. Silva (2022) evidencia a importância da intencionalidade política na proposta da educação infantil nos municípios que assegurem um arcabouço apto para desenvolvê-la, financiá-la e promovê-la de forma equânime a todas as crianças.

Referente à *expansão do atendimento em tempo integral*, o município de Vila Velha estabelece como meta atender, de forma gradativa, 100% dos estudantes matriculados nas escolas contempladas pela Política Pública de Educação Integral, sendo esse atendimento obrigatório, no mínimo, até o ano de 2020, o que não foi cumprido. Já no município de Serra, o PMES (Serra, 2015) traz somente a pretensão de “fomentar” o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a cinco anos. Ao que nos parece, o verbo “fomentar” é utilizado, visto que o município não ofertava o atendimento na educação infantil em tempo integral no período de formulação e implementação do PMES (Serra, 2015), assim, o município se comprometeu em iniciar essa oferta ou ao menos estimular o atendimento direta ou indiretamente no decorrer da sua vigência.

No que diz respeito à *definição da carga horária de atendimento*, o PEE (Espírito Santo, 2015) e o PMES (Serra, 2015) seguem a redação do PNE (Brasil, 2014), considerando atendimento em tempo integral a jornada igual ou superior a 7 horas diárias das

crianças e dos adolescentes nas instituições escolares, durante todo o ano letivo. No PMEVV (Vila Velha, 2015), a permanência dos estudantes na escola também é de, no mínimo, 7 horas, porém, o documento detalha que quatro horas são voltadas para o ensino regular, somadas a três horas para atividades educacionais diversificadas (contraturno). Assim, o tempo total de permanência na instituição é de 35 horas semanais de modo a incentivar “[...] campos da cultura, arte, ciências e educação ambiental, esporte, lazer, acompanhamento pedagógico, comunicação e uso de mídias, direitos humanos e economia solidária”, conforme Estratégia 6.12 do PMEVV (Vila Velha, 2015).

Barbosa, Richter e Delgado (2015) apontam que a instituição em tempo integral, por ser contemplada com um tempo maior de permanência das crianças na educação infantil, mais que a de tempo parcial pode estar voltada aos acontecimentos da comunidade em que está inserida, de modo que as crianças tenham oportunidades de frequentar outros lugares que constituem essa comunidade, construindo vínculos de pertencimento com eles e propiciando experiências significativas. Para Carvalho (2015, p. 26), a educação em tempo integral pode “[...] criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana”.

No que diz respeito aos *critérios para a matrícula na educação infantil em tempo integral*, o PEE (Espírito Santo, 2015) e o PMES (Serra, 2015) estabelecem, prioritariamente, o atendimento às crianças de comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social, enquanto o PMEVV (Vila Velha, 2015) adverte que tais critérios serão definidos por uma Comissão Interna Municipal de Educação Integral. A nosso ver, a elaboração de critérios socioeconômicos de matrícula que selecionam aquelas crianças cujas famílias se enquadram em uma

condição de necessitadas em função das malezas sociais (Sposati, 1989) coloca em xeque o reconhecimento público da educação infantil enquanto um direito de todos. De acordo com Araújo (2015b, p. 2020), o “[...] atendimento prioritário em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social restringe o sentido de escola republicana quando a universalização de acesso é convertida por fórmulas tipificadas de atendimento”.

Contudo, bem sabemos que em um contexto de desigualdades educacionais, econômicas e sociais como a realidade de muitos municípios capixabas, a elaboração de tais critérios pode ser importante para a garantia dos mínimos sociais (Auer; Araújo, 2023b). Segundo Carvalho (2013), a complexidade das infâncias na contemporaneidade, elucidada no sentimento de não pertencimento para todos e de intensa exclusão social, traz a necessidade de uma educação em tempo integral inscrita no amplo campo das políticas sociais. Ainda para Carvalho (2013), são necessárias diversas articulações entre as políticas públicas, como importante intervenção para a proteção social, a prevenção de casos de violação dos direitos da criança e a permanência das crianças na escola, especialmente em territórios com situação de vulnerabilidade social.

[...] pode-se afirmar que, no Brasil, a ampliação do tempo da oferta pública de atividades educativas para a infância pobre ocorre no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação, o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização. Nesse sentido, o tema educação passa a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública, avançando na compreensão de que as políticas de educação podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, como, por exemplo, a privação dos direitos das crianças e dos adolescentes pobres, que demandam políticas de proteção social (Carvalho, 2013, p. 74).

Embora o direito à educação infantil seja de todas as crianças de zero a cinco anos de idade, a Estratégia 6.2 da Meta 6 do PNE (Brasil, 2014) prevê o “[...] atendimento prioritário em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”, o que vem influenciando a escrita dos Planos Municipais de Educação. Essa constatação ocupa “no imaginário social uma legitimidade inquestionável, principalmente em um contexto onde as discriminações positivas têm-se revelado como conquista e não formuladas nos termos da universalização da lei, dos direitos e da efetiva cidadania” (Carvalho, 2013). Tendo em vista o paralelo entre a prerrogativa da lei e a asserção ao direito à educação infantil, Auer e Araújo (2023a, p.17) destacam a necessidade de “problematizar em como não negar o direito, ou seja, como torná-lo público efetivamente para além da letra da Constituição Federal e das legislações educacionais”.

Para Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2013), as representações postas no PNE produzem sobre as crianças modos de viver, de se relacionar, de aprender, de se expressar a partir das ações educativas e das políticas projetadas sobre elas. Igualmente, podemos questionar essa prioridade no atendimento, conforme afirmam Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2013, p. 84), pois, sendo o PNE (Brasil, 2014) um arcabouço jurídico, compreende “[...] uma série de disposições que irão colocar as crianças dentro de um conjunto de normas e que, por sua vez, configuram esse modo de viver e de ser institucionalizado, dito de outra forma, configuram essa infância, para todas as crianças”.

Cabe aqui destacar a referência às Dcneis (Brasil, 2010) no texto dos Planos Municipais de Educação. Dos municípios pesquisados, somente Serra cita as diretrizes na redação do texto, porém não aponta estratégias que contemplem uma proposta

pedagógica e a elaboração de um currículo. Nessa direção, Araújo (2015a) ressalta que a ausência de um projeto político-pedagógico articulado às Dcneis (Brasil, 2010), que contemple a especificidade do trabalho da educação em tempo integral, tem sido causa de distorções no que se refere aos objetivos da permanência das crianças pequenas na educação infantil, o que tem provocado divergências entre o cuidar e o educar, “despotencializando” a importância da avaliação e do planejamento nessa etapa da educação básica. Em relação às orientações curriculares para o atendimento em tempo integral na educação infantil, apenas o PMEVV (Vila Velha, 2015) coloca como estratégia a reelaboração/revisão, a cada três anos, de orientações curriculares que considerem os direitos e as necessidades específicas da faixa etária atendida, tendo em vista sua integração com o ensino fundamental.

Cabe observar também que o PMEVV (Vila Velha, 2015) traz uma estratégia específica para a elaboração de uma proposta pedagógica voltada à educação em tempo integral. Contudo, como pudemos observar, o Plano não faz referência à utilização das Dcneis (Brasil, 2010) na elaboração de orientações curriculares. Ao discorrer sobre as formas de planejar a organização curricular no cotidiano da educação infantil, Oliveira (2020, p. 201) destaca “a organização de ‘espaços’ que ofereçam às crianças oportunidades de exploração e descobertas; o acesso a ‘materiais’ diversificados geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis; a gestão do ‘tempo’”.

A articulação com diferentes espaços da cidade também ganha destaque nos Planos Educacionais analisados. As estratégias trazem como objetivo fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais, naturais e esportivos e

com equipamentos públicos, por exemplo, centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, o que já está colocado no PNE (2014). No PMEVV (Vila Velha, 2015), além do objetivo de fomentar a articulação com diferentes espaços, há um acréscimo no que se refere à locomoção e a alimentação, conforme a Estratégia 6.3: “garantir a articulação da escola com diferentes espaços educativos e equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema, fornecendo a locomoção e a alimentação dos alunos atendidos em tempo integral”.

Observamos a utilização de diferentes *nomenclaturas para a definição de ampliação da jornada escolar* no PMES (Serra, 2015), no PMEVV (Vila Velha, 2015) e no PEE (Espírito Santo, 2015), a saber: educação integral; tempo integral; educação pública em tempo integral; formação integral; educação infantil em tempo integral e educação em tempo integral. No entanto, bem sabemos que a definição desses termos em torno da jornada escolar pode adquirir diferentes concepções, significados e usos. Como destaca Cararo (2015), eles podem trazer sentidos, inclusive, opostos entre si. Em nosso estudo, conforme já destacado, nos aproximamos da terminologia educação infantil em tempo integral enquanto um tipo de atendimento que se dá pela ampliação da jornada diária da criança na instituição.

Identificamos que o PMEVV (Vila Velha, 2015) institucionaliza mecanismos que garantam a realização de estudos e de diagnóstico para a criação de um sistema estatístico com a finalidade de obter dados das instituições que atendem a educação infantil para socializá-los com a população, o que consideramos interessante em prol da transparência da política educacional conectada a um processo mais amplo. Vislumbrando o cumprimento das estratégias do PMEVV (Vila

Velha, 2015), foi aprovada a Resolução nº 17, de 16 de fevereiro de 2016 (Vila Velha, 2016) que prevê a criação de uma Comissão de Educação Integral para o estudo, a elaboração e a implementação da proposta dessa política de Educação Integral no Sistema de Ensino de Vila Velha.

Em síntese, compreendemos que o município de Vila Velha apresenta um Plano Educacional mais consolidado, no que se refere à educação infantil em tempo integral, pois já tinha como experiência esse atendimento. Já o município de Serra não ofertava no período de formulação do documento, o que explica a inexistência de alguns pontos contemplados no PNE (Brasil, 2014), no PEE (Espírito Santo, 2015) e no PMEVV (Vila Velha, 2015).

4 AS GERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: TENSÕES E DESAFIOS

Em linhas gerais, nos municípios de Serra e Vila Velha, as secretarias de educação estão priorizando a obrigatoriedade de educação para crianças de quatro a cinco anos, conforme estabelecido na Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009). Com isso, as GEIs destacam nas entrevistas que, para o cumprimento de tal obrigatoriedade, o atendimento na creche para crianças de zero a três anos está sendo reduzido. Taquini e Auer (2020, p.4) corrobora com a discussão ao afirmarem que há um paradoxo entre as prerrogativas da legislação educacional, “[...] mobilizadas sobretudo no cumprimento da obrigatoriedade do atendimento na pré-escola e ampliação da oferta de vagas na creche em tempo parcial em detrimento da ampliação da oferta de vagas em tempo integral nas instituições capixabas”. Ainda

que a pesquisa tenha sido realizada em um contexto específico de investigação, tais reflexões empreendidas com a análise de dados contribuem para pensarmos sobre a educação infantil em tempo integral articulada à perspectiva dos direitos das crianças em todo o território brasileiro, considerando as especificidades dos diferentes municípios em um país com dimensões continentais.

No município de Vila Velha, segundo a GEI, as famílias que procuram vagas na pré-escola são contempladas, contudo, é necessário fazer uma busca ativa nas comunidades para saber o real quantitativo de crianças que ainda não são atendidas na educação infantil. Já no município de Serra, até o momento de realização da pesquisa, a universalização da pré-escola estava perto de acontecer, tendo em vista a estratégia de se reduzir o atendimento para as crianças de até três anos e a não oferta do tempo integral.

[...] isso a gente ainda não tem nada... projeto, principalmente, porque, assim, o foco da municipalidade é trabalhar com a universalização, e aí, assim, a princípio, *a priori*, a gente não tem como atender a universalização da educação infantil e o tempo integral, porque no Município... tem muitas crianças fora da escola (Gerência de Educação Infantil, Serra, 2000).

Ainda de acordo com a GEI do município, no ano de 2000, existia uma instituição que atendia em tempo integral, porém o atendimento se dava nos moldes do assistencialismo. Nessa perspectiva de análise, tanto o município de Serra quanto o de Vila Velha ressaltam que há uma considerável *demandada da população pelo atendimento na educação infantil em tempo integral*. Não obstante a necessidade de considerar a demanda da população pelo atendimento, deve-se também questionar qual é a aposta feita na formação das

crianças que frequentam a educação infantil em tempo integral, como afirmam Auer e Araújo (2023b). Sobre essa demanda, segundo a GEI:

Existe um apelo da população. A população carece pela educação infantil, principalmente no município da Serra, e tende-se a dizer sempre que a educação infantil... **A questão da prioridade das crianças em risco social, que a gente sabe, carece de maior demanda da educação infantil em tempo integral**, então tem um apelo da sociedade da população serrana e tem demanda (Gerência de Educação Infantil, Serra, 2000, grifo nosso).

Com certeza, hoje é uma demanda da população. A maioria dos pais que nos procuram pela Secretaria... o desejo é por uma escola em tempo integral. **Isso independe do bairro, independe da condição social, diferente que a gente pensava [...]** (Gerência de Educação Infantil, Vila Velha, 2000, grifo nosso).

As narrativas das GEIs dos dois municípios se diferem, visto que enquanto a GEI da Serra afirma que a demanda pela educação infantil em tempo integral é oriunda das classes mais desfavorecidas socioeconomicamente, a GEI de Vila Velha ressalta que independente do bairro, existe demanda pela oferta de vagas, o que consideramos interessante, pois, a nosso ver, a “[...] oferta em tempo integral para as crianças das creches e das pré-escolas deve ser colocada como uma questão que diz respeito à educação infantil como um direito” de todas as crianças (Araújo; Auer; Neves, 2019, p. 9).

Para Sarmento (2015), o tempo integral na educação infantil deve constituir-se como um espaço educativo e como um lugar que assuma o princípio de justiça e do bem-estar infantil. Auer e Araújo (2023a) chamam atenção para os desafios da sociedade e do poder público no que tange aos sentidos da responsabilidade com o direito à educação infantil das crianças. A natureza do tempo integral na educação infantil é motivo de controvérsia política e pedagógica e a

implementação desse atendimento depende das especificidades de cada país, região e município, das tradições culturais e dos movimentos que marcaram a luta pela educação pública de qualidade (Sarmiento, 2015).

Existem fundadas razões para discutir, em cada momento concreto, a oportunidade da medida política de generalização da educação infantil a tempo integral, bem como as formas que ela adota e as consequências que isso comporta para o trabalho docente, as políticas de inclusão, as prioridades de investimento público em educação, as condições de vida das famílias e das crianças (Sarmiento, 2015, p. 30).

Sarmiento (2015) discorre sobre os fundamentos teóricos e educacionais da educação em tempo integral a partir da análise de princípios de justiça que tomam as lógicas da “ação educativa”: o princípio compensatório, que se manifesta com o objetivo de resgatar as crianças dos ambientes familiares e comunitários; o princípio cívico do bem-estar, que se baseia na lógica de ação dos direitos da criança, e o princípio da performatividade, que se expressa na lógica de mercado. Diante do exposto, o autor se aproxima do princípio cívico ao evidenciar que a educação da infância em tempo integral “[...] considerada sob a perspectiva do bem-estar infantil poderá posicionar-se como um tempo integral de acesso das crianças a bens essenciais e a condições de usufruto do espaço-tempo promotores de equilíbrio, conforto e desenvolvimento” (Sarmiento, 2015, p. 43).

Quando questionada sobre *os espaços educativos e os equipamentos públicos*, ou seja, sobre a articulação da instituição com outros espaços da cidade, a coordenadora de GEI de Vila Velha enfatiza que essa articulação é considerada um dos maiores desafios para se pensar a educação em tempo integral no município. Vale destacar que, em pesquisa realizada com 34 professoras de instituições de educação

infantil em tempo integral de dez municípios capixabas, Duarte *et al.* (2021) observa que as propostas administrativas e pedagógicas voltadas ao tempo integral “[...] não têm como referência a ampliação do universo cultural das crianças e a articulação com os espaços da cidade, evidenciando, dessa forma, fragilidades no planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, bem como nas condições de trabalho e na formação dos profissionais”. Segundo a GEI, existe uma proposta de conhecer esses diferentes espaços da cidade, porém, para que isso ocorra com maior frequência, a Seme tem buscado parcerias com empresas privadas, que oferecem transporte para a realização dos passeios. Isso demonstra a falta de articulação com os serviços públicos para promover o contato da instituição de educação infantil com os espaços das cidades.

[...] as propostas do Município que dialoguem com a cidade... isso também é um desafio, apesar de que, pontualmente, a escola tem organizado, sim, visitas. As crianças participam dos eventos da secretaria, elas vão para outros espaços da cidade, mas a gente tem buscado de forma efetiva que não foi concretizado ainda. Por exemplo, ano passado a gente acompanhou de um passeio no Morro do Moreno, que fica bem próximo da escola, e aí teve uma caminhada com as famílias, elas também fizeram; teve uma atividade de ciclismo, um passeio ciclístico com as famílias também no calçadão da Praia da Costa. Muitas crianças, apesar de estudarem na Praia da Costa, não conheciam a praia, porque são crianças de outros bairros também... às vezes conhece só de passagem mesmo, mas nunca pararam para conhecer. Então existe a proposta da escola de conhecer esses diferentes espaços (Gerência de Educação Infantil, Vila Velha, 2000).

A respeito das interfaces entre a cidade e a escola, Araújo (2019, p. 328) afirma que “[...] a educação e suas práticas escolares assumem a responsabilidade de fortalecer a proeminência da cidade como *locus* onde se inauguraria uma nova forma de viver em

sociedade”. É colocado o desafio para o campo da educação de “[...] reconhecer nas experiências das crianças um modo de problematizar a cidade, interpelando a escola a escapar das totalizações de seus conhecimentos e conteúdos” (Araújo, 2017, p. 332). Questionamento este que, pode ser transposto para pensarmos as práticas das instituições de educação infantil em tempo integral, visto que em seus documentos norteadores já há o indicativo de se promover uma maior articulação com os espaços citadinos, embora não seja apenas uma responsabilidade da educação escolar.

Quando questionados sobre os *desafios na garantia da educação infantil e sobretudo do seu atendimento em tempo integral*, o CME de Serra destaca três pontos a serem considerados, a saber: a oferta da educação infantil para as crianças de zero a três anos; a estrutura física das instituições, que não atende às especificidades dos bebês; a implementação de uma proposta pedagógica específica para o tempo integral na educação infantil que contemple a formação dos professores. Em relação ao primeiro desafio, Araújo, Auer e Taquini (2021) chamam a atenção para a não obrigatoriedade das crianças de zero a três anos de idade em frequentarem a educação infantil, considerando que isso ainda pode revelar o não afastamento da creche como lugar de assistência.

No que diz respeito ao segundo desafio anunciado pela CME da Serra, Araújo, Auer e Taquini (2021) destaca que famílias capixabas cujos filhos encontram-se matriculados em creches e pré-escolas em tempo integral apontam como sugestão para esse tipo de atendimento, uma melhor estrutura física, desejando que tais espaços tivessem mais parquinhos, prédios com câmeras etc. Assim, é possível inferir que os anseios das GEIs dialogam com as percepções das famílias. Vale ressaltar que, a Estratégia 6.2 da Meta 6 do PNE (Brasil, 2014)

visa “instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral [...]”, o que se faz presente também no PEE (Espírito Santo, 2015) e nos Planos Municipais de Educação de Serra e Vila Velha (Serra, 2015; Vila Velha, 2015).

Ao analisar as percepções de professoras capixabas sobre a educação infantil em tempo integral, Duarte *et al.* (2021) também evidencia que elas consideram a escassez de materiais pedagógicos, a inadequação do espaço físico e falta de formação continuada como principais desafios, o que dialoga com as falas da CME da Serra. A respeito da formação de professores apontada pela gestora, em seu ponto de vista seria importante contemplar as especificidades do atendimento em tempo integral. Taquini e Auer (2020, p. 4) chama atenção para a “[...] interseccionalidade nas políticas voltadas à educação infantil em tempo integral e às estratégias adotadas pelos gestores das secretarias de educação municipais, na dinâmica existente entre o financiamento e as matrículas”.

Interseccionalidade esta que se articule às especificidades das experiências cotidianas nas instituições de educação infantil, à formação inicial e continuada de professores, ao horizonte formativo na formação das crianças, ao projeto político pedagógico, à qualidade educacional e às propostas pedagógicas desenvolvidas (Auer; Araújo, 2023a). Ao discorrerem sobre os desafios empreendidos na educação infantil em tempo integral, Pereira e Coelho (2023, p. 9) afirmam que “é fundamental reconhecer que a ampliação do tempo escolar precisa representar a ampliação de oportunidades para as crianças, de modo a promover aprendizagens significativas e emancipatórias”, considerando que não basta aumentar a jornada escolar das crianças, mas, sobretudo ampliar as oportunidades educativas.

Cabe mencionar que, no âmbito da Secretaria de Educação do Município, cada gerência tem seu Plano de Ação constando às metas e os artifícios que serão utilizados para alcançá-las, a depender das especificidades de seus contextos. Para a elaboração do Plano Municipal de Educação, foi realizado um diagnóstico da realidade escolar articulado ao Plano de Ação. O CME de Serra aponta que não há de fato uma articulação para promover a concretização do Plano Municipal de Educação como política pública e que, a partir do PNE (Brasil, 2014), os municípios tiveram que se ajustar à Lei nº 13.005/2014. Em suas próprias palavras “A gente vê que é muito desarticulado. Hoje, o município tá bastante desarticulado nessa questão de ter o plano municipal como uma política pública. Precisávamos fazer, fomos demandados, se a gente não fizesse tinha sanção, fizemos, e agora?” (Conselho Municipal de Educação, Serra).

Contudo, não podemos perder de vista que a elaboração de um Plano Municipal de Educação já estava prevista desde a LDB (Brasil, 1996), em seu art. 11. Por sua vez, o CME da Vila Velha considera que seu plano educacional teve avanços, mas ainda não é o plano ideal: “[...] o PME de Vila Velha é um bom plano, poderia ser muito melhor [...] Então, assim, não é o plano ideal, mas nós conseguimos avançar bastante nele. Assim, agora é cobrar, avaliar, monitorar” (Conselho Municipal de Educação, Vila Velha).

A partir das entrevistas, pudemos observar as tensões que envolvem a educação infantil em tempo integral, dentre as quais a problemática em torno do cumprimento da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), que estabelece como obrigatória e gratuita a educação básica dos quatro aos 17 anos de idade, ganha destaque na abordagem da temática. Diante disso, percebemos que os municípios ao se preocuparem demasiadamente com essa obrigatoriedade,

deixam, muitas vezes, outras importantes demandas da educação infantil fora da lista de prioridades. Também não podemos perder de vista que, o direito à educação não se restringe ao acesso e a permanência das crianças na instituição escolar, pois, mesmo dentro do sistema educacional, esse direito pode estar sendo negado (Gentili, 2009). Mas como afirma Auer e Araújo (2023b), se nem a faceta do acesso à educação – isto é o *meio* para assegurar o direito – está resolvida, torna-se ainda mais complexo o aprofundamento das formas mais minuciosas de pensarmos o direito à educação das crianças, considerando as diferentes dimensões que o contemplam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os municípios expõem a dificuldade de garantir o acesso e a permanência na educação infantil para as crianças de zero a cinco anos de idade, conforme estabelecido na legislação, e, além disso, de expandir a oferta de vagas no tempo integral. Isso nos remete ao conflituoso campo da efetivação do direito à educação, pois, embora se tenha um Plano aprovado por Lei, que estabelece em suas metas e estratégias a busca pela efetivação do direito à educação, existem outras lógicas na dinâmica societária que não garantem essa efetividade. Como mostrado, na história da educação brasileira, à ideia de um plano subjacente de conflitos e disputas de poder (Cury, 2009; Dourado, 2010; Saviani, 2007).

Os dois municípios pesquisados têm suas particularidades, mas também semelhanças. Os Planos Educacionais seguem com grandes desafios, no entanto, ainda estão em vigência podendo ser cumprido nos próximos anos. Grosso modo, observamos um movimento

importante na elaboração dos respectivos Planos Municipais de Educação, contudo, no que se refere à concretização das metas e estratégias, ainda é preciso ponderar. Apesar das prerrogativas contidas nos Planos Municipais de Educação, a ampliação e a oferta da educação infantil em tempo integral não se constituem como primazia no contexto investigado, uma vez que as Semes estão focadas no cumprimento da obrigatoriedade de educação para crianças de quatro a cinco anos.

Cabe destacar que a rede pública municipal da Serra iniciou o atendimento na pré-escola em tempo integral em 2021 e na creche em tempo integral em 2022 com um número reduzido de matrículas que, atualmente encontra-se respectivamente em 186 e 113 matrículas, conforme dados do Inep (2023). Pudemos compreender que o município de Vila Velha traz um Plano Municipal de Educação mais estruturado, no que se refere à educação infantil e à educação em tempo integral, em virtude de o município ter experiência neste tipo de atendimento.

A organização dessa política ocorreu por intermédio da instauração de uma Comissão de Educação Integral, da integração da unidade de educação infantil no Comitê de Educação Integral e, mais recentemente, da aprovação da Resolução nº 17/2016 (Vila Velha, 2016). Cabe observar a questão em torno dos critérios de matrícula, pois, apesar de a legislação orientar que a preferência seja de comunidades pobres e de crianças em situação de risco social, e de o município de Vila Velha trazer o Decreto nº 258/2014 (Vila Velha, 2014) que institui como critérios de seleção a utilização do Bolsa Família⁶ e a vulnerabilidade social, a Seme estabelece que o acesso

⁶ Bolsa Família é um programa de transferência de renda destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza no Brasil. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/paginas/default.aspx>. Acesso em: 12 set. 2022.

à educação infantil em tempo integral deve constituir-se igualmente em todas as instituições, ou seja, sem especificação de prioridades. Portanto, a condição socioeconômica dos municípios é um fator que complexifica a oferta da educação infantil, principalmente na expansão do atendimento em tempo integral.

Em 2023, o Governo Federal instituiu em âmbito nacional o Programa Escola em Tempo Integral, por meio da Lei 14.640/2023 (Brasil, 2023). Diante disso, os municípios, estados e Distrito Federal tiveram a opção de aderir-lo mediante o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - Simec vinculado ao Ministério da Educação - MEC. Aos municípios, as etapas aderidas correspondem à educação infantil e ao ensino fundamental. Já nos estados e Distrito Federal, o ensino fundamental e médio. Com o investimento de aproximadamente 4 bilhões de reais, o Governo Federal almeja alcançar 3,2 milhões de matrículas na educação em tempo integral nas instituições educacionais brasileiras, até o ano de 2026 (Brasil, 2023).

Considerando os desafios encontrados na pesquisa desenvolvida nos dois municípios investigados assim como os objetivos da recente Lei 14.640/2023 de induzir a criação de matrículas em tempo integral nas diferentes etapas educacionais e viabilizar o cumprimento da Meta 6 do PNE (2014 - 2024), vislumbramos futuras pesquisas que compreendam como as crianças, as famílias e seus modos de vida estão sendo considerados nesse processo que termina por legislar a oferta da educação infantil em tempo integral, nos diferentes municípios e estados que compõem o país. Tendo em vista ainda que o PNE (Brasil, 2014) é um instrumento de planejamento do Estado e que norteia a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais, a implementação do PNE (Brasil, 2014)

demanda um esforço que o campo da educação enfrenta desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ou seja, a efetivação do direito à educação para todas as crianças de zero aos cinco anos de idade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; MORUZZI, A. B. O Plano Nacional de Educação e a normatização da infância. *In*: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de (org.). **Educação infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. São Paulo: Autores Associados, p. 83-102, 2013.

AQUINO, L. L. de. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil. *In*: ARAÚJO, V. C. de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, p. 161-175, 2015.

ARAÚJO, V. C. 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, 2015a.

ARAÚJO, V. C. de. Tempo integral na educação infantil: uma virtude pública? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, ano 12, v. 19, n. 42, p. 13-28, jul./dez. 2015b.

ARAÚJO, V. C. 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, V. C. de. Quando as crianças nos ensinam sobre a cidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 319-334, mai./jun. 2019.

ARAÚJO, V. C. de; AUER, F.; NEVES, K. C. P. das. Educação infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, p. 1-16, jul./set. 2019.

ARAÚJO, V. C. de; AUER, F.; TAQUINI, R. 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, V. C. de; TAQUINI, R.; AUER, F.; NEVES, K. C. P. das. Panorama das matrículas na educação infantil em tempo integral (2007 a 2017): uma análise do contexto brasileiro. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 38, n. 1, p. 1 - 22, jan./ dez. 2022.

AUER, F.; ARAÚJO, V. C. de. As demandas coletivas por vagas na creche e na pré-escola em tempo integral: a judicialização em resposta a conflitos. **Revista Cocar**, Belém, v. 19, n. 37, p. 1-20, jan./dez. 2023a.

AUER, F.; ARAÚJO, V. C. de. A judicialização de vagas na educação infantil em tempo integral: uma análise de decisões judiciais e extrajudiciais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 1 - 25, jan./dez. 2023b.

AUER, F.; ARAÚJO, V. C. de; TAQUINI, R. A Educação Infantil (em tempo) integral na produção acadêmica dos programas de Pós-Graduação em Educação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, p. 1 -18, jan./ dez. 2022.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 95-119, jul./set. 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 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=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2021.

CAMPOS, M. M. As políticas e a gestão da educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. Entrevista concedida a ESFORCE (Escola de Formação da CNTE).

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileiras e de outros países latino-americanos. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de (org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. São Paulo: Autores Associados, p. 9-30, 2013.

CARARO, M. de F. **O programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade**. 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, L. D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, dez. 2015.

CURY, C. R. J. Por um plano nacional de educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DUARTE, S. F.; AUER, F.; TAQUINI, R.; ARAÚJO, V. C. de. Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as professoras? **Revista Educar Mais**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 3, p. 670-682, abr. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 25 jun. 2015.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. INEP. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. INEP. **Censo Escolar 2023**. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 10 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Estimativa da projeção populacional 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000 (Estudos e Pesquisas – informações demográficas e socioeconômicas). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MAINARDES, J; CARVALHO, I. C. de M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (org.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MAURICIO, L. V. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador. *In*: ARAÚJO, V. C. de. (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, p. 91-125, 2015.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. *In*: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). **Educação infantil: enfoques em diálogos**. 3. ed. São Paulo: Papirus, p. 331-349, 2013.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

PEREIRA, F. A.; COELHO, L. M. C. C. Educação Infantil, Tempo Integral e Formação/Educação Integral da Criança: a Percepção da Comunidade Escolar. **Revista Cocar**, Belém, v. 19, n. 37, p. 1 -22. jan./dez. 2023.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos das crianças. *In*: ARAÚJO, V. C. (org.). **Educação infantil e jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, p. 61- 89, 2015.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Edição especial.

SERRA. Lei nº 4.432, de 25 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação da Serra – PMES e dá outras providências. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 25 nov. 2015.

SILVA, D. M. C. A oferta da educação infantil no setor privado: direito ou negócio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, p.1-18, jan./dez. 2022.

SPOSATI, A. **Os direitos (dos desastidos) sociais**. São Paulo: Cortez, 1989.

TAQUINI, R.; AUER, F. Panorama das matrículas na educação infantil no Estado do Espírito Santo (2007-2017): o tempo integral em foco. *In*: XII Seminário Regional Sudeste da Anpae e IV Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, 12., 2020, Vitória. **Anais [...]**, p. 1-5, 2020.

VILA VELHA. Decreto nº 258, de 29 de dezembro de 2014. Estabelece critérios para implantação, organização e funcionamento do projeto de educação em tempo integral e normatiza medidas a serem adotadas pelas unidades de ensino. **Diário Oficial do Espírito Santo**. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/D2582014.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016.

VILA VELHA. Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Vila Velha – PM e dá outras providências. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://processos.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/L/L56292015.pdf?identificador=30003A004C00>.

VILA VELHA. Resolução nº 17, de 16 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre diretrizes, princípios, fundamentos, organização e funcionamento da educação integral em tempo integral nas unidades de ensino do Sistema Municipal de Educação de Vila Velha. **Diário Oficial do Espírito Santo**. Conselho Municipal de Educação. Disponível em: https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Resolucao_17_2016-CME.PDF. Acesso em: 6 abr. 2016.

Endereços para correspondência:

Franceila Auer - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, 29075-910.

auerfranceila@gmail.com.

Telmy Lopes de Oliveira - telmylopes@gmail.com.