

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TELMY LOPES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE SERRA E
VILA VELHA: OS PLANOS MUNICIPAIS EM DESTAQUE**

**VITÓRIA
2016**

TELMY LOPES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE SERRA E
VILA VELHA: OS PLANOS MUNICIPAIS EM DESTAQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo.

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Oliveira, Telmy Lopes de, 1986-
O48e Educação infantil em tempo integral nos municípios de Serra
e Vila Velha : os planos municipais em destaque / Telmy Lopes
de Oliveira. – 2016.
168 f. : il.

Orientador: Vania Carvalho de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Plano Nacional de Educação (Brasil). 2. Educação de
crianças. 3. Educação integral. I. Araújo, Vânia Carvalho de. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TELMY LOPES DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE SERRA E VILA VELHA: OS PLANOS MUNICIPAIS EM DESTAQUE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aos meus pais e irmãos.

Ao meu filho, Ícaro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, Bruno, pelo amor e pelo apoio e por acreditar em mim.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo, pelo acolhimento no grupo de suas orientandas e pela dedicação na feitura desta dissertação.

A todos os que cuidaram do meu filho, Ícaro, enquanto eu me dedicava ao estudo e à pesquisa.

Às companheiras Margareth, Érika, Luziane e, especialmente, a Adriana, pela amizade e pelo carinho, sentimentos tão alentadores nos momentos de tensão.

A Robertinha, pela amizade, a Thalita e Miguel, pelo companheirismo, e a Cláudia, Sue Ellen e Daniel, pelo incentivo.

Às minhas amigas Ariadny, Maria e Janaína por compartilharem os meus ideais.

Aos colegas do Núcleo de Educação Infantil e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, pelo companheirismo e pela presença motivadora na busca de realizações significativas no campo da educação.

À turma 28.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Aos sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade.

Aos membros da Banca Examinadora, pela leitura e contribuição.

À CAPES, pelo financiamento da Bolsa de Estudos, que me possibilitou a realização do Mestrado.

RESUMO

Este trabalho analisa os desafios que se colocam ao processo de implementação da educação infantil em tempo integral, à luz dos novos Planos Municipais de Educação, nos dois municípios considerados mais populosos da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), Vila Velha e Serra. Estabelece como objetivos identificar como se dá a organização e a implementação da política de educação em tempo integral, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, e analisar as estratégias adotadas por esses Municípios para a efetivação desse processo. É uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, cuja coleta de dados se dá pela realização de entrevistas semiestruturadas e pela análise de documentos oficiais. Tem como sujeitos os coordenadores das Gerências de Educação Infantil (GEIs) das Secretarias Municipais de Educação, os presidentes dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) e os representantes da educação infantil e da educação em tempo integral desses Conselhos. Busca compreender como os Municípios estão organizando a implementação da educação infantil em tempo integral a partir dos seus Planos Municipais de Educação. Na investigação, percebe discrepâncias no que tange ao atendimento da creche e da pré-escola e constata que a efetivação das estratégias que tratam da educação infantil, seja no tempo parcial seja no tempo integral, se torna um grande desafio, sobretudo quando a busca pela expansão da educação infantil não se articula com outras demandas públicas da primeira etapa da educação básica. Constata também que, apesar das novas prerrogativas contidas nos Planos Municipais de Educação, a ampliação e a oferta da educação infantil em tempo integral não se constituem como prioridade nos Municípios pesquisados, uma vez que suas respectivas secretarias de educação estão procurando, a princípio, garantir a pré-escola, obrigatória e gratuita, para crianças de quatro a cinco anos. Tendo em vista que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é um instrumento de planejamento do estado do Espírito Santo que norteia a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais, conclui que a implementação do PNE (2014-2024) demanda esforço para vencer um desafio que, desde a Constituição de 1988, o campo da educação enfrenta, a saber, a efetivação do direito à educação das crianças pequenas. Para finalizar, aponta como importante para futuras pesquisas conhecer

como as crianças e seus modos de vida estão sendo considerados nesse processo que termina por legislar a oferta da educação infantil em tempo integral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Tempo Integral. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

This study analyzes the challenges facing the implementation process of the Full time Early Children's Education, in the light of the new Municipal Education Plans in two cities considered the most populous ones in the Metropolitan Region of Greater Victoria (RMGV): Vila Velha and Serra. This research establishes as its objectives to identify how the organization and implementation of the educational policy in those full time schools within the municipal education departments are made; and it also aims to examine the strategies adopted by these municipalities for the realization of that process. This is a qualitative research, of an exploratory nature, whose data collection was made through semi-structured interviews and the analysis of official documents. The subjects were the coordinators of the Early Children's Education Management (GEI) of the Municipal Departments of Education and the presidents of the Municipal Councils. This work tries to understand how the municipalities are organizing the implementation of Full Time Early Childhood Education from their Municipal Education Plans. With the survey results discrepancies with regard to the care of the nursery and pre-school are perceived and, therefore, the effectiveness of the strategies that deal with early children's education become a major challenge, especially when the search for the expansion of early children's education does not articulate with other public demands of the first stage of basic education. Despite the new prerogatives contained in the Municipal Education Plans, the expansion and the provision of full time early children's education do not constitute a priority in the municipalities studied, since their respective Departments of Education are looking for, in principle, ensuring a compulsory and free preschool for children aged four (4) to five (5) years old. Given that the National Education Plan (PNE), Law No. 13,005 / July 13th 2014, is a planning tool of Espírito Santo State that guides the implementation and improvement of educational policies, hence we can conclude that the implementation of the PNE (2014-2024) demands some efforts to overcome this challenge that, since the Constitution of 1988, the field of education has been facing, namely, the realization of the right to education of young children. Finally, this research highlights that to understand how children and their livelihoods are being considered in this process that ends up legislating the offering of full time early children's education is very important for future studies.

Keywords: Children's Education. Full-time. National Education Plan.

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança
CAPE – Centro de Apoio de Implementação das Políticas de Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CFE – Conselho Federal de Educação
CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
GEI – Gerência de Educação Infantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IESC – Infância, Educação, Sociedade e Cultura
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS – Índice de Vulnerabilidade Social
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MPES – Ministério Público do Espírito Santo
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE – Plano Estadual de Educação
PETI – Programa Educação em Tempo Integral

PIB – Produto Interno Bruto

PMES – Plano Municipal de Educação de Serra

PMEVV – Plano Municipal de Educação de Vila Velha

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RMGV – Região Metropolitana da Grande Vitória

SEMEs – Secretarias Municipais de Educação

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O “TEMPO INTEGRAL”	23
1.1 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL.....	35
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMPO EM DISPUTA	44
2.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL	53
3 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO	59
3.1 O PNE (2014-2024) – LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	63
4 O CONTEXTO DE PESQUISA: DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO?	69
4.1 O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: ASPECTOS GERAIS.....	69
4.2 O MUNICÍPIO DE SERRA	72
4.3 O MUNICÍPIO DE VILA VELHA	73
5 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE SERRA, DE VILA VELHA E DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: UMA ANÁLISE DE SUAS METAS E ESTRATÉGIAS...	74
6 AS GERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: TENSÕES E DESAFIOS.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
7 REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	124
APÊNDICE A –	125
Roteiro de entrevista (Gerência de Educação Infantil)	125
APÊNDICE C –	127
Requerimento para autorização da pesquisa nas	127
Secretarias de Educação e nos Conselhos Municipais de Educação	127
APÊNDICE D –	128
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	128
ANEXOS	129
ANEXO B – Lei nº 5.629 de 24 de junho de 2015 (Plano Municipal de Vila Velha)	133
ANEXO C – Lei nº 4. 432 de 24 de novembro de 2015 (Plano Municipal da Serra	137
ANEXO D – Resolução nº 17, de 16 de fevereiro de 2016	143

ANEXO E – Decreto nº 258, de 29 de dezembro de 2014	159
---	-----

INTRODUÇÃO

A inserção da autora deste estudo no Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura (IESC), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), deve-se à escolha da temática aqui apresentada e à aproximação que tem com o assunto. Os resultados da pesquisa intitulada Educação em Tempo Integral na Educação Infantil: um estudo das concepções e práticas no estado do Espírito Santo¹ trouxeram grandes contribuições para os tensionamentos da discussão a respeito dos sentidos e das concepções da educação infantil em tempo integral em vários municípios capixabas.

A pesquisa teve como objetivos identificar e analisar as experiências existentes em creches e pré-escolas públicas de educação em tempo integral, em contextos rurais e urbanos. Foi identificado que o atendimento na educação infantil em tempo integral no estado do Espírito Santo, em contexto urbano, no ano de 2015, era de 48% e, na conjuntura rural, de 52%. No que se refere ao atendimento em tempo integral na pré-escola, o percentual de matriculados era de 7,5% e, na creche, era de 32,4%. Isso demonstra que a oferta da educação em tempo integral é uma realidade no Estado, sobretudo, em creches e em contextos rurais.

Nesse aspecto, foram também observadas algumas disparidades no atendimento da educação infantil em tempo integral, tais como ausência de um projeto educativo que contemplasse as peculiaridades da educação em tempo integral e se articulasse com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); realização das atividades com as crianças em sala de aula, indício da falta de outros espaços além dos da própria instituição; atendimento em tempo integral como alternativa na prevenção aos perigos da rua, voltado principalmente para as crianças em situação de vulnerabilidade e risco social; contradições em relação ao direito à educação das crianças e à afirmação da educação infantil como primeira etapa da educação básica; falta de sistematização de propostas para a educação em tempo integral; conotação assistencialista nas práticas da educação infantil, sobretudo, em creches (ARAÚJO, 2015a).

¹ Pesquisa realizada durante o período de 2013/2014 por meio do Termo de Cooperação Técnica entre o MEC/SEB/COEDI e a Universidade Federal do Espírito Santo, com financiamento do FNDE, e coordenada pela Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo – PPGE/UFES.

Sabemos que a discussão sobre a ampliação da jornada escolar está na agenda política atual. No Brasil, a experiência da educação em tempo integral tem-se efetivado de diversas formas e em diferentes concepções. Atualmente, a regulamentação da jornada escolar está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 31, inciso III, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que institui o atendimento à criança por, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e por sete horas para a jornada escolar ampliada (BRASIL, 2013a).

Do mesmo modo, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as DCNEI, em seu Art. 5º, § 6º, considera a educação infantil em tempo integral a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição, e, no § 1º, destaca ser “[...] dever do Estado garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 18).

Ainda no que tange à legislação, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), em seu Art. 12, indica que os sistemas educacionais devem definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral, que pode constituir-se de duas formas: turno e contraturno, ou turno único com jornada escolar de sete horas, no mínimo, durante todo o período letivo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – foi aprovado. O PNE está previsto na Constituição de 1988, no Art. 214, e foi alterado pela Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009², 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

² “A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE (BRASIL, 2016a).

modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2014b).

Em se tratando da ampliação da oferta em creches, vale lembrar que o PNE anterior (2001-2010) – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – tinha como meta o atendimento de 50% em creches até o ano de 2005. Todavia, tal meta não foi cumprida, e o atual PNE (2014-2024) evidencia novamente o desafio de voltar a esse percentual de atendimento até o final do Plano, ou seja, até 2024. Além disso, prevê a universalização da pré-escola e a expansão da educação em tempo integral.

Enquanto no PNE de 2001 a 2010 a meta referente à oferta em tempo integral na educação infantil somente previa adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos” (BRASIL, 2001), no atual PNE (2014-2024), a estratégia 1.17 da meta 1 prevê “[...] estimular o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014a, p. 2).

A meta 6 do atual PNE prevê que a oferta da educação em tempo integral alcance, no mínimo, 50% das escolas públicas. Nessas escolas, 25% do público contemplado devem ser de alunos da educação básica. Outro destaque refere-se ainda ao público a ser atendido: a estratégia 6.2 da meta 6 prevê o “[...] atendimento prioritário em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2014a, p.4).

A partir da EC nº 59/2009, que instituiu a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, a obrigatoriedade da pré-escola vem-se consolidando, em muitos municípios, por meio do esvaziamento das creches. Vale destacar que, em 2013, de acordo com o Observatório do PNE³, 81,4% de crianças de 4 a 5 anos estavam matriculadas na pré-escola e somente 23,2% de zero a 3 anos em creches.

Campos e Campos (2013) destacam o desafio da obrigatoriedade da pré-escola a partir da EC e questionam sobre como promover a universalização da educação infantil (creche e pré-escola), tendo a qualidade e a quantidade como elementos

³ O Observatório do PNE é uma plataforma *on-line* que visa monitorar os indicadores das vinte metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

indissociáveis, norteadores de uma política nacional com base nos direitos das crianças, pois, para as autoras, somente a garantia de acesso não expressa o quanto é justo um sistema educacional. Outro desafio que se coloca é o “distanciamento” da creche e da pré-escola, já que a obrigatoriedade desta última promove uma segmentação na educação infantil. Também se destaca a expansão da educação em tempo integral como um novo desafio que se coloca para a afirmação da educação infantil, pois o objetivo primeiro dessa etapa da educação básica não pode perder-se na máxima da ampliação da jornada.

Considerando que a própria universalização da educação infantil ainda se tem 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, questionamos: Quem terá direito à educação infantil em tempo integral? Para os municípios, que implicações terão as novas prerrogativas contidas no PNE? Em se tratando da expansão e da oferta do tempo integral, quais os desafios que se colocam às políticas de educação infantil nos municípios brasileiros?

Devido à recente promulgação do PNE, não temos clareza das consequências nas políticas locais nem da forma como a expansão do atendimento em tempo integral será operacionalizada, tendo em vista 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. Portanto, entendemos que novas estratégias foram elaboradas para o cumprimento das metas em âmbito local.

No atual contexto da educação infantil, marcado por grandes 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 de grande relevância na efetivação do direito à educação. Contudo, diante de um quadro tão complexo e desafiador, as condições sociais e econômicas se colocam como um problema a mais a ser considerado no estabelecimento de políticas públicas. Assim, Nunes e Corsino (2013, p. 336) enfatizam a desigualdade no cenário dos municípios brasileiros e os desafios para a solução dos problemas:

O panorama municipal é hoje muito díspar, pois são desiguais as condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros. Tal disparidade se coloca no tipo de oferta de ensino – creches, pré-escolas, fundamental, médio –, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na quantidade de oferta – formação docente, equipamentos físicos e pedagógicos. Buscar a unidade do sistema diante de tal diversidade, aceitar e conviver com as diferenças, sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço educativo, com envolvimento, a discussão e a formação dos profissionais que nele atuam, implica uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenha continuidade. Aí reside o cerne do processo de transição local, o principal desafio da opção brasileira pela estrutura federativa e pela municipalização da educação básica, que tem consequências na política, pela ruptura na organização hierarquizada e centralizada. Assim, se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas projetam com maior ou menor intensidade na política educacional de cunho universal ou residual.

Essas autoras, 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 que vêm sendo implantadas nas municipalidades.

Com essa reflexão, que perspectiva podemos ter em relação à educação em tempo integral na educação infantil? E, ainda, como as crianças e seus modos de vida serão contemplados nas novas políticas educacionais que têm como foco a expansão da educação em tempo integral? Ademais, como os municípios estão organizando a implementação da educação em tempo integral a partir dos Planos Municipais de Educação? Cabe ressaltar que essas e outras questões nos movem como pesquisadores e docentes, inclusive como indicativo para outros estudos.

Considerando-se 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 (ARAÚJO, 2015a, 2015b e 2015c) 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 da educação das crianças de zero a 5 anos.

Diante da reflexão apresentada, este estudo tem como objetivo analisar os desafios que se colocam ao processo de implementação da educação infantil em tempo integral, à luz dos novos Planos Municipais de Educação, em dois municípios considerados os mais populosos da Região Metropolitana da Grande Vitória

(RMGV)⁴, a saber, Vila Velha e Serra. Para alcançá-lo propusemo-nos os seguintes objetivos específicos:

- identificar como se dá a organização e a implementação da política da educação em tempo integral no âmbito das Secretarias Municipais de Educação;
- analisar as estratégias adotadas pelos municípios para a efetivação da educação infantil em tempo integral, a partir dos Planos Municipais de Educação.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise em algumas fontes documentais, tais como Leis, Decretos, Resoluções, entre outras.

Trata-se, portanto, de um estudo de caráter qualitativo exploratório. Para Minayo (2009), a metodologia de pesquisa é o caminho do pensamento e a prática exercida no enfoque da realidade. Segundo afirma, a metodologia inclui, concomitantemente, o método, as técnicas e a experiência, a capacidade pessoal e a sensibilidade do pesquisador. Portanto, para a autora, uma pesquisa é entendida como atividade básica da ciência na indagação e construção da realidade.

De acordo com Gil (2009), o estudo exploratório é realizado quando a temática é pouco explorada ou quando não existem muitas pesquisas na área. Foi um grande desafio debruçar sobre o tema, que é ainda recente na área acadêmica em relação ao tempo integral para a educação infantil, ainda que, em outras etapas da educação básica, já existam várias pesquisas e estudos sobre o assunto.

Explorar é tipicamente a primeira aproximação de um tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno. Quase sempre se busca essa familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e até mesmo, revelar ao pesquisador novas fontes de informação (SANTOS, 1999, p. 26).

Segundo Lüdke e André (1986), os documentos são fontes importantes e deles podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador e que podem complementar as informações obtidas por meio de outras

⁴ A Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

técnicas de coleta de dados. Para Gil (2009), os registros institucionais escritos, como os fornecidos por instituições governamentais, são de suma importância para a pesquisa social. De acordo com esses pressupostos, a escolha por documentos oficiais não se deu de maneira aleatória, pois a legislação em torno da educação infantil em tempo integral é uma valiosa fonte de pesquisa.

Dessa forma, os documentos oficiais utilizados foram as Leis dos respectivos Planos Educacionais dos municípios selecionados (Serra e Vila Velha) e também do estado do Espírito Santo, a saber, Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015 (Plano Estadual de Educação); Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015 (Plano Municipal de Educação de Vila Velha); Lei nº 4.432, de 24 de novembro de 2015 (Plano Municipal de Educação de Serra).

Buscando ir além dos registros escritos e para atender aos objetivos desta investigação, também realizamos entrevistas do tipo semiestruturada. Nesse sentido, tais entrevistas, em uma pesquisa de abordagem qualitativa, têm a finalidade de atender aos objetivos propostos para o estudo, podendo ser utilizadas como única técnica, como técnica preliminar ou ainda associada a outras técnicas (FRASER; GONDIM, 2004).

Portanto, como sujeitos da pesquisa foram entrevistados, nas Secretarias Municipais de Educação (SEMEs), os respectivos 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, foram entrevistados sete sujeitos, sendo quatro do município de Serra e três do município de Vila Velha. Em Serra, foram entrevistadas a Subsecretária de Educação e a Coordenadora da GEI da SEME, o Presidente e a representante da Educação Infantil do CME.

Em Vila Velha foram entrevistadas a Presidente e a representante da Educação em Tempo Integral do CME e a Coordenadora da GEI da SEME, que também ocupa a representação da Educação Infantil dentro do CME.

Para a realização das entrevistas foram utilizados dois roteiros-base (APÊNDICES A e B) por meio dos quais procuramos compreender como se dá a organização e a implementação da educação infantil em tempo integral nos referidos municípios,

dando ênfase às novas leis dos Planos Municipais de Educação. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com autorização prévia e transcritas na íntegra para melhor compreensão das falas dos sujeitos.

Este estudo está dividido em três partes. Na primeira parte é apresentada uma discussão sobre a educação em tempo integral, na qual procuramos estabelecer alguns diálogos com autores que estudam e pesquisam tanto a educação infantil, quanto o ensino fundamental. A seguir, são apresentadas algumas contribuições dos estudos sobre a temática a partir de um levantamento feito no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos anos de 2011, 2012 e 2013⁵, tendo como descritores: *educação infantil e tempo integral; educação infantil e jornada ampliada*.

A segunda parte faz uma breve discussão sobre o conflituoso campo do direito à educação em que se percebe que não basta o reconhecimento jurídico para a garantia dos direitos sociais, ou seja, juridicamente o direito pode estar garantido, mas, conforme afirma Telles (2006), é na “dinâmica societária” que o direito se materializa ou não. Em seguida, são discutidos os conceitos de “vulnerabilidade” e “risco social”, pois se observa a utilização desses pressupostos para o recorte da população-alvo das políticas educacionais, inclusive em documentos oficiais, como o PNE. Nos estudos de Araújo (2015a, 2015b e 2015c), os critérios de matrícula no atendimento do tempo integral, na maioria das vezes, partem da condição de a criança ou o adolescente estar em situação de vulnerabilidade e risco social, por isso a relevância na compreensão dos termos que perpassam as justificativas em torno da construção e implementação de políticas públicas educacionais para crianças e adolescentes.

Na terceira parte é feita uma contextualização do PNE na história da educação brasileira, apresentando-se o contexto de pesquisa, sua caracterização e seus aspectos gerais. Para tanto, demos destaque a indicadores sociais, tais como taxas de matrícula, número de habitantes, população rural e urbana, fluxo migratório, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), entre outros. Na sequência, são apresentados os Planos de Educação dos municípios de Serra e Vila Velha e do

⁵ Até o momento do levantamento, no sítio da CAPES só estavam disponibilizados os resumos de teses e dissertações defendidas nos anos de 2011, 2012 e 2013.

estado do Espírito Santo e uma análise de suas proposições. Por último, são apresentados os dados coletados nas GEIs das SEMEs e nos CMEs.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O “TEMPO INTEGRAL”

A experiência em torno da educação em tempo integral na história das instituições voltadas à infância não é recente. Atualmente, a ampliação da jornada na educação infantil segue uma dinâmica distinta em relação à do ensino fundamental, mas, apesar das diferenças, procuramos tecer alguns diálogos com autores que estudam e pesquisam tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, pois são encontrados poucos estudos sobre a temática da educação infantil em tempo integral. Maurício ressalta (2015, p. 113):

As experiências relatadas e discutidas em pesquisas ou artigos que se tornaram referências sobre a educação em tempo integral dizem respeito, predominantemente, a projetos desenvolvidos no ensino primário, no ensino de primeiro grau e no ensino fundamental, supõe-se, porque esses eram os níveis que, ao longo do tempo, mantinham correspondência com a faixa da obrigatoriedade escolar.

De acordo com Cararo (2015), a expressão “educação em tempo integral” aponta-nos diversos significados. Assim, é utilizada em diferentes concepções, filosóficas, pedagógicas ou políticas, trazendo sentidos que, inclusive, podem ser opostos entre si. Desse modo, segundo a autora, a educação integral agrega, como projeto político ideológico, diversas correntes, anarquistas, marxistas, liberais, entre outras.

Segundo Gadotti (2009, p. 29), “[...] a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Para o autor, trata-se de um projeto especial de tempo integral para algumas escolas ou de uma educação integral como política pública para todos, considerando-a como princípio orientador do projeto político pedagógico.

No século XX, destaca-se o movimento da Escola Nova, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932⁶, que trazia a defesa da educação integral como direito biológico do indivíduo e dever do Estado. “A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos” (GADOTTI, 2009, p. 22).

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como

⁶ “Esse documento expressa a posição de um grupo e apresenta linhas centrais de um movimento pedagógico, o Movimento da Escola Nova, que também se apresenta como um movimento político, na medida em que articula a questão educacional a um projeto de reconstrução social” (XAVIER, 2015, p. 133).

uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (AZEVEDO, 2006, p. 192).

Silva (2013), em seu estudo, destaca três movimentos da educação integral nas primeiras décadas do século XX: as concepções anarquista, integralista e liberal. Vale ressaltar que, naquele período, o pensamento educacional brasileiro sofreu influência da concepção liberal, que permanece até os dias atuais.

Enquanto a corrente integralista objetivava, por meio da educação integral, o disciplinamento dos indivíduos e, por conseguinte, impor ordem à sociedade, os anarquistas viam nela um instrumento de transformação social e de superação da dominação capitalista, e os liberais como um mecanismo de desenvolvimento social e progresso (SILVA, 2013, p. 73).

Já a implementação do tempo integral nas escolas iniciou-se em 1950, com as “Escolas Parques”, de Anísio Teixeira, em Salvador, na Bahia, e, mais tarde, em 1980, no Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, de Darcy Ribeiro. Nos anos de 1990, no governo de Fernando Collor (1990-1992), os CIEPs transformaram-se nos Centros Integrados de Atendimento à Criança, os CIACs, que novamente mudaram de nome no governo de Itamar Franco (1992-1994), quando passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança, os CAICs (SILVA, 2013).

Arroyo (1988), em seu texto “O direito ao tempo de escola”, define a escola de tempo integral como uma proposta que tem uma história bem definida, alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes, o Estado e seu papel em relação aos trabalhadores pobres. Sendo assim, para o autor, uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico.

Outro ponto importante para reflexão é o “caráter preventivo” das propostas de educação em tempo integral, ou seja, as instituições tendem a ter uma visão negativa do social, ressaltam o caráter deformador do convívio normal, da vida cotidiana, do trabalho e também das relações sociais.

Parte-se de uma desconfiança do mundo, do secular, do saber, e da moral vulgar e se visualiza um ideal de homem, de hábitos e valores e conhecimento diferentes, em oposição à maneira de ser, saber e se comportar do vulgo ignorante, incivilizado e pervertido [...] essa contraposição entre a realidade negativa da pobreza e a realidade positiva

da escola é marcante em diversos programas: dos bárbaros meninos de rua aos educandos na escola; da contaminação à recuperação; da exposição ao perigo e ao contágio moral, à prevenção e integração nos programas de formação integral das crianças abandonadas (ARROYO, 1988, p. 5).

O texto de Arroyo (1988) não deixa de ser atual, já que esse discurso ainda permanece no atendimento do tempo integral. Nesse sentido, as instituições que contemplam a educação em jornada ampliada, por vezes, constituem-se como o único lugar de garantia dos direitos das crianças e dos jovens em situação de vulnerabilidade e risco social.

De acordo com Carvalho (2013), a complexidade das infâncias na contemporaneidade, elucidada no sentimento de não pertencimento e de exclusão social, traz a necessidade de uma educação em tempo integral inscrita no amplo campo das políticas sociais. Desse modo, para o autor, 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, a melhoria do desempenho escolar e a permanência das crianças na escola, especialmente em territórios vulneráveis.

[...] 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).

Paro e outros (1998), no texto “A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais”, discorrem sobre os argumentos contra e a favor do discurso da época na oferta do atendimento em tempo integral. Uma crítica é o caráter essencialmente assistencialista que os programas poderiam assumir. Entre os argumentos a favor está o de que a assistência ao “menor” abandonado surge como solução para retirar as crianças e os jovens da rua e com o objetivo de proporcionar aprendizado e justiça social. Além disso, outra questão era de que o maior tempo na escola ajudaria na assimilação do conteúdo escolar.

Os autores ressaltam que a universalização da educação não pode ser tratada sem se considerar o próprio papel que as instituições escolares cumprem na sociedade,

bem como em que medida a educação em tempo integral se coloca como instrumento de universalização da educação das camadas populares e como o atendimento em tempo integral pode fortalecê-la.

[...] quaisquer propostas que se façam a respeito da extensão da diária da escolaridade não podem deixar de dar prioridade, de fato, à universalização da escola, em termos de acesso, permanência e efetiva apropriação de parcela significativa do saber sistematizado para as amplas camadas de trabalhadores, já que este deveria ser um direito elementar de cidadania, mas vem sendo insistentemente negado à grande maioria da população brasileira (PARO et al., 1998, p. 14).

Paro e outros (1998) assinalam que os projetos da escola pública de tempo integral tendem a se constituir em tentativas de resolver profundas problemáticas em duas áreas específicas das políticas sociais: a educação e a promoção social. No primeiro caso, os projetos apresentam-se como uma saída para o enfrentamento dos problemas relacionados ao fracasso escolar, tais como os elevados índices de evasão e repetência; no segundo, os projetos se constituem como soluções para o problema de abandono de crianças e de adolescentes e como alternativas de prevenção da “delinquência”. Assim, os projetos são concebidos como “saídas” aos problemas da sociedade, conforme Paro e outros (1998, p. 17):

A escola pública de tempo integral surge, assim, como “soluções novas” para os problemas gerados pela crise econômica no âmbito educacional e na esfera da segurança pública, uma vez que tal crise, ao potencializar o problema da violência, em cujo interior ganha relevo a questão do impropriamente chamado “menor”, recoloca, por outra via, a discussão sobre a função da escola e sobre a qualidade do ensino que a rede pública oferece. No tocante à função da escola, os projetos de escola pública de tempo integral investem maciçamente na questão da socialização, embora não descurem necessariamente dos objetivos especificamente instrucionais [...]. Para abordar essa questão é preciso ter em conta que as escolas de tempo integral, no sentido de formação integral, não são coisas novas. Elas antecedem até mesmo as propostas de universalização da escola pública. No caso brasileiro, o que interessa é destacar as propostas antigas, dedicadas às classes abastadas, das que se fazem hoje em dia e pretendem atingir as classes menos favorecidas. No primeiro caso, estamos falando dos internatos ou semi-internatos particulares para os quais as famílias de melhor posição econômica enviaram (e, em alguns casos, continuam enviando) seus filhos, a fim de receberem educação de alto nível. Algumas escolas brasileiras (confessionais ou laicas) notabilizaram-se por oferecerem esse tipo de ensino, sendo suas vagas intensamente disputadas pela clientela a que se dirigiram. Sob essa ótica, a frequência à escola de tempo integral era símbolo de *status* social, na medida em que, supostamente, essa escola não só oferecia possibilidades amplas do domínio do saber erudito, mas também era garantia de preservação dos costumes.

Cararo (2015) faz uma análise da visão contemporânea, das concepções estruturantes e dos caminhos percorridos na produção teórica da educação escolar

em tempo integral no Brasil no ensino fundamental. Para isso, a autora utiliza as principais “intenções/tensões” as quais configuram, nos dias atuais, a educação em tempo integral e sua relação com as políticas de combate à pobreza e à vulnerabilidade social.

Em síntese, essas “intenções/tensões” destacadas pela autora são concebidas como (a) política de Estado universal, democrática/emancipadora, centrada na escola *versus* política de gestão da pobreza, focalizada, centrada nos alunos e com parceria com a sociedade civil; (b) uma nova cultura organizacional da escola, com articulação coletiva do trabalho pedagógico *versus* extensão da mesma escola, com turnos fragmentados; (c) viabilidade financeira, administrativa e política *versus* inviabilidade financeira, administrativa e política; (d) articulação federativa, com definição clara dos papéis de cada esfera na execução da educação escolar em tempo integral *versus* ausência de definição clara das responsabilidades de cada ente federado na execução da educação escolar em tempo integral; (e) tensão entre o caráter pedagógico voltado prioritariamente para a melhoria da aprendizagem *versus* a ênfase na ampliação das funções sociais da escola pública na perspectiva do acolhimento e cuidado (CARARO, 2015).

Tavares, Guidoni e Capeline (2013) identificaram que a política de educação em tempo integral no município de Vitória define como público do programa as crianças consideradas em risco social e pessoal. Tal definição, segundo os autores, foca no indivíduo e “[...] o risco deixa de se relacionar a fatores externos ao sujeito, ganha corpo, encarna o sujeito, isto é, o sujeito passa a ser o risco” (TAVARES; GUIDONI; CAPELINE, 2013, p. 54). Assim, nas práticas, cria-se a necessidade de controle e vigilância com o objetivo de gerenciar esses sujeitos e protegê-los de si mesmos e de seu ambiente. Dessa forma, o Programa Educação em Tempo Integral (PETI) do município de Vitória

[...] reflete um mecanismo que vem sendo produzido por práticas corriqueiras em programas governamentais dirigidos para a família pobre, nos quais se delimita o público-alvo a partir de fatores independentes que, posteriormente, são correlacionados de modo arbitrário, de maneira a identificar os indivíduos em situação de risco social e pessoal, tendo a miséria como pano de fundo. Com objetivo e justificativa de garantia de direitos, esses programas, diferentemente de problematizar a pobreza e sua manutenção e buscar saídas para melhores condições de vida das pessoas, atuam diretamente nos indivíduos, neles identificando condutas que são desviantes por eles estarem em condições de pobreza. Com isso, o alvo da

intervenção nunca é a condição socioeconômica, mas os sujeitos, que são colocados sob o olhar cuidadoso de políticas protecionistas e preventivas. Desse modo, é preciso cuidado para compreender esse diagrama de forças que envolvem tal delimitação da família pobre como alvo da política (TAVARES; GUIDONI; CAPELINE, 2013, p. 55).

Nos estudos de Cavaliere (2007), foram identificadas quatro concepções de escola de tempo integral: 1) a visão predominante de cunho **assistencialista**, que concebe a escola em tempo integral como lugar dos desprivilegiados e que deve, portanto, suprir deficiências gerais de formação dos alunos; nela, o mais relevante é a ocupação do tempo e a socialização primária; 2) a visão **autoritária**, em que a escola de tempo integral é tida como uma instituição de prevenção ao crime, ou seja, estar na escola previne os riscos que se correm na rua; 3) a visão **democrática**, pela qual se acredita no papel emancipatório do atendimento em tempo integral, pois proporciona um aprofundamento dos conhecimentos do ponto de vista cultural; e 4) a visão **multissetorial**, em que a educação independe da estruturação da escola, o que assinala que o tempo integral não precisa ser centralizado em uma instituição, podendo a educação efetivar-se fora da escola, em diferentes espaços.

Outro ponto de destaque é a diferença do atendimento do tempo integral no Brasil e em países desenvolvidos: “[...] lá, em média, as crianças menores ficam menos tempo nas escolas e são as maiores que, progressivamente, nelas permanecem por mais tempo” (COMPÈRE, apud CAVALIERE, 2007, p. 1020). Nas instituições públicas brasileiras, o movimento se dá de outra maneira: a educação infantil, historicamente, atende em tempo integral, enquanto o ensino médio funciona em até três turnos (CAVALIERE, 2007).

Ao longo do século XX, o tempo de escola no Brasil vai sofrendo lentas mudanças em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta última traz a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho. Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Ainda para a autora (2007), a ampliação do tempo em instituições escolares pode ser justificada e percebida de diferentes maneiras. Na educação infantil podem-se observar algumas das justificativas trazidas pela autora, sobretudo com a ampliação do tempo nas instituições como adequação da escola às novas demandas da vida urbana e da mulher no mercado de trabalho. Além disso, essa ampliação do tempo muitas vezes é vista como mais tempo de escolarização para as crianças.

Podem-se observar semelhanças e diferenças na configuração do atendimento do tempo integral na educação infantil e no ensino fundamental. Como semelhança, a infância como categoria geracional perpassa essas etapas de ensino, mas a diferença se destaca na constituição da história da educação infantil, percorrendo, dessa maneira, outros caminhos na história da educação. Em se tratando da primeira etapa da educação básica, afirma Aquino: “Historicamente a educação infantil se caracteriza como educação integral, seja em sua atenção que implica educar e cuidar, tomando a criança de modo integral, seja na forma de organização de tempo de horário integral” (AQUINO, 2015, p. 173).

Nesse contorno, o atendimento das crianças de zero a 6 anos no século XIX e no início do século XX era vinculado aos órgãos de saúde e de assistência social, ofertado principalmente para crianças pobres. Para Kuhlmann (2010), a vinculação aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista, porque já define o atendimento como exclusivo aos pobres, com a justificativa de que esses, por estarem em condição de pobreza, não teriam condições de cuidar dos filhos. Portanto, o reconhecimento das creches e das pré-escolas como parte do sistema educacional na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996, para o autor, pode ser considerado como necessário à superação de um obstáculo. Contudo Kuhlmann expõe:

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para os pobres incapazes, para ser posta, como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, onde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (KUHLMANN, 2010, p. 186).

Nos anos 1950 e 1960, no Brasil, o modelo de uma pré-escola de massa, cumprindo ao mesmo tempo uma função de assistência, foi trazido com base e influência das

organizações intergovernamentais, a saber, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (ROSEMBERG, 2011). Na década de 1970, as políticas educacionais para a educação infantil tinham como concepção a educação de cunho compensatório, cujo objetivo era compensar insuficiências linguísticas, discrepâncias afetivas das crianças pobres e também carências culturais. Novamente, com forte influência das agências internacionais e também dos programas desenvolvidos em outros países, documentos do Ministério da Educação (MEC) e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) defendiam, à época, o conceito de que a educação infantil poderia, no sentido de antecipação, ajudar a escola a resolver os problemas relacionados ao fracasso escolar (KRAMER, 2006).

No Brasil, segundo Kramer (2011), a assistência à infância se constituiu, durante o século XX, em um objeto não materializado na prática. Em seu livro “A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce”, a autora traz, dos anos de 1980, discussões relevantes sobre a política de educação infantil. De acordo com a autora, existe uma grande discrepância entre a valorização dada à criança no discurso e a situação real da infância brasileira.

A valorização do atendimento à criança não é específica. Seu aparecimento deu-se com intensidades diferentes em determinados períodos (KRAMER, 2011). Ainda de acordo com a autora, a situação da infância é apontada como possibilidade de mudança social, e o problema é sempre identificado na criança ou na família, nunca na sociedade. Dessa forma, a marca do atendimento à criança na história do Brasil deu-se, e ainda se dá, em caráter compensatório.

De acordo com o documento “Educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação”⁷, o atendimento às crianças nos países do MERCOSUL (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela) iniciou-se a partir de algumas características similares: a) a separação entre assistência e educação; b) a precedência temporal do modelo assistencial e c) a renda familiar ou classe social

⁷ A Representação da UNESCO no Brasil e o Ministério da Educação (MEC) apresentam a publicação “Educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação”. A publicação é “[...] resultado de uma pesquisa realizada entre 2012 e 2013, com o objetivo de analisar – comparativamente – os dispositivos legais que determinam e balizam as políticas públicas de educação infantil no conjunto dos países-membros do MERCOSUL [...]” (BRASIL, 2013b, p. 4).

como fator determinante na vida das crianças. Em alguns países, a educação e o cuidado na primeira infância consolidaram-se como competência do setor da educação, constituindo-se parte da educação básica, direito universal da criança e dever do Estado. Nesses países, a educação da primeira infância seguiu duas direções – o atendimento das crianças pobres e das abastadas –, e o capítulo mais recente da história da educação infantil tem aproximações com essas duas direções (BRASIL, 2013b). Ressaltamos:

Uma direção foi a do atendimento dos filhos das mulheres trabalhadoras que, a partir do início da revolução industrial, começaram a ingressar nas fábricas, deixando seus filhos pequenos “ao relento”, quer dizer, à evidência da desatenção num período extremamente vulnerável sob o ponto de vista da sobrevivência, da saúde e do desenvolvimento social e cognitivo. Bem mais tardar, foram sendo agregadas nessa forma de atendimento as crianças das famílias que viviam na pobreza. Outra direção tomou a educação e cuidado das crianças de famílias mais abastadas, que se realizavam nos jardins de infância. Enquanto as instituições voltadas ao primeiro grupo tinham viés assistencialista, caritativo e se ocupavam predominantemente do cuidado físico, da saúde e da alimentação, as do segundo tinham um explícito propósito educacional. Os nomes que uns e outros receberam indicam, por si mesmos, o caráter social que se lhes atribuía ou mesmo a ideologia subjacente: a) casas de asilo, creches, salas cuna, guarderías, asilo maternal; e b) jardins da infância (BRASIL, 2013b, p. 17).

Segundo Kuhlmann (2010), compete avaliar que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares propostas à infância pobre, o assistencialismo foi, de fato, conformado como uma proposta educacional específica, voltada para a subordinação das famílias e das crianças das classes populares. Por sua vez, para o autor, a educação não seria emancipatória, pois só o fato de tais instituições trazerem em suas estruturas a destinação a um recorte social, a pobreza, tal educação já representaria uma concepção educacional. O autor insiste que a pedagogia das instituições educacionais para os pobres parte de uma pedagogia da submissão, denotando uma educação assistencialista concebida com o objetivo de impor essa educação às famílias pobres. Nas palavras do autor:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, de igualdade e fraternidade (KUHLMANN, 2010, p. 167).

Duas características dessa concepção ainda são ressaltadas por Kuhlmann (2010): na primeira, as instituições buscam isolar as crianças de meios passíveis de contaminação, dos quais o principal é a rua; na segunda, a baixa qualidade do atendimento aos pobres tem como objetivo uma educação mais moral do que intelectual. Dessa forma, para o autor, o atendimento educacional da criança tende a ser entendido como um favor aos pobres, que se dá por meio do repasse das insuficientes verbas públicas às instituições assistenciais, fazendo com que essas se legitimem como intercessoras na prestação do serviço aos cidadãos, naturalizando, nesse sentido, a má qualidade do atendimento.

Os efeitos da tradição assistencialista ainda permanecem como um componente forte de promoção das experiências do atendimento em tempo integral, sobretudo nas creches. A continuidade dessa concepção tem prejudicado a experiência da educação infantil como primeira etapa da educação básica, pois a ampliação do tempo nas instituições de educação infantil, muitas vezes, tem-se constituído pelo viés da reivindicação familiar ou das promessas no âmbito das políticas, bem como pelo viés da representação do modelo do ensino fundamental (ARAÚJO, 2015c).

[...] se a universalização da educação infantil ainda constitui-se uma luta inacabada, sobretudo se considerarmos a histórica invisibilização das crianças de zero a três anos de idade na sociedade brasileira, quando os olhares se voltam para a expansão da educação em tempo integral em creches e pré-escolas, novas interpelações por políticas públicas surgem no horizonte da reivindicação e da ampliação de direitos (ARAÚJO, 2014, p. 1204).

Segundo Araújo (2015c), todas essas tensões acabam por provocar uma gestão das mazelas sociais dentro das instituições. Entre os desafios colocados pela autora estão as demandas e as possibilidades pedagógicas, tais como a falta de um projeto político pedagógico articulado às DCNEI que contemple as peculiaridades da educação em tempo integral.

Outro desafio que se coloca à experiência da educação infantil em tempo integral, de acordo com Araújo (2015b), é a configuração paradoxal do “tempo parcial” *versus* “tempo integral”. Existem diferentes maneiras de se considerar o turno parcial e o turno integral, levando a concepções contraditórias do trabalho pedagógico e da educação infantil. O atendimento, muitas vezes, ocorre em espaços precários e a configuração do trabalho se constitui em turno regular e contraturno, portanto a

gestão advém de maneira dicotômica. Criam-se, assim, estereótipos das crianças que são atendidas no dito contraturno, considerando-as como “necessitadas” do tempo integral, e esse paradoxo acaba por interferir nos objetivos e princípios da educação infantil.

Sarmiento (2015a) ressalta que a educação em tempo integral para a infância tem variadas e contraditórias justificativas, dependendo das orientações políticas e pedagógicas, dos contextos culturais e também das zonas geográficas. Para o autor, algumas razões favoráveis confundem-se com a legitimação da própria existência da educação das crianças. Destacamos alguns princípios trazidos pelo autor:

- o apoio à família trabalhadora, cujos turnos de trabalho justificam a guarda das crianças durante o tempo de permanência dos seus pais nas fábricas ou serviços com salvaguarda da proteção e da promoção do seu desenvolvimento integral;
- a prevenção precoce de insucesso escolar e a preparação cultural da criança para etapas ulteriores da educação, por meio de atividades educativas que promovam a aquisição de capacidades cognitivas e competências gnosiológicas desde cedo;
- a compensação dos “handicaps socioculturais”, com o favorecimento do contato das crianças de meios populares com recursos e experiências culturais a que dificilmente têm acesso, nos seus contextos quotidianos, como livros, música, filmes, experiências científicas, material de desenho e escultura etc.;
- a assistência social, com a despistagem precoce de fatores inibidores do desenvolvimento e da promoção de cuidados de saúde, higiênicos, nutricionais, bem com a proteção em face da situação de violência doméstica ou social;
- os direitos da criança, como referencial que possibilita a todos e a todas o usufruto de uma educação de qualidade, sem distinção de origem social, raça ou etnia, gênero, localização geográfica e deficiência (SARMENTO, 2015a, p. 68).

Tais justificativas não são reciprocamente exclusivas em sua totalidade e podem transformar-se, dependendo do contexto social no qual ocorre a educação das crianças e das condições das políticas públicas. Uma educação infantil democrática necessitará considerar os direitos da criança como eixo de desenvolvimento e, assim, a educação da infância em tempo integral, posta nos direitos da criança, terá que ter em vista a necessidade de conceber a totalidade do ser humano no desenvolvimento da sua missão educadora (SARMENTO, 2015a).

Para Sarmiento (2015b), 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. A natureza do tempo integral na educação infantil é motivo de controvérsia política e pedagógica e a implementação dessa modalidade de

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

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. Por vezes, em torno do mesmo polo de discussão (a favor ou contra a implementação da educação infantil em tempo integral) alinham-se argumentos contraditórios, nomeadamente quando eles estão vinculados a posições específicas na cadeia de comando das políticas educacionais ou a grupos socioprofissionais ou ainda a diferentes pertenças sociais de pais, professores ou outros membros da comunidade (SARMENTO, 2015b, p. 30).

O autor 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”. Sarmiento (2015b) aponta três princípios de justiça: 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. Sarmiento (2015b) defende o princípio cívico do bem-estar que tem como base os direitos das crianças.

[...] 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: alimento, água potável, um ambiente saudável; condições de acolhimento, afeto e satisfação pessoal; espaços de lazer e de fruição livre; proteção contra todo tipo de negligências ou maus-tratos; acesso à informação e atendimento da sua opinião; conhecimento, experiência, promoção das capacidades expressivas; relações includentes e prazerosas (SARMENTO, 2015b, p. 43).

Aqui no Brasil, de acordo com Gama (2012), a creche em tempo integral é um dos mecanismos mais competentes para o enfrentamento do conflito entre família e trabalho, ainda mais para as famílias monoparentais⁸ femininas. Nesse sentido, essa pode ser uma das justificativas para a educação infantil em tempo integral no contexto brasileiro.

⁸ De acordo com o Art. 226, § 4º da Constituição de 1988, família monoparental é a "comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes" (BRASIL, 1988).

[...] a respeito da enorme importância que tem o acesso universal à educação em tempo integral, seja do ponto de vista do desenvolvimento da criança, seja da potencialização da inserção feminina no mercado de trabalho, a cobertura pública universal em tempo integral desse nível de ensino beneficiaria todos os grupos de renda, considerando a desoneração dos custos com a educação infantil no orçamento familiar das camadas médias e o grande impacto para as famílias das camadas mais pauperizadas (GAMA, 2012, p. 201).

No entanto, é preciso ponderar, pois, apesar de a educação infantil ser um direito de todas as crianças, a universalização ainda não se constituiu uma realidade no Brasil. Está regulamentada em tempo parcial e tempo integral. Nesse sentido, precisamos discutir e tensionar: Como se dá a configuração desse atendimento? Qual é o sentido da educação em tempo integral? Que concepção de educação em tempo integral almejamos?

Por fim, de acordo com cada etapa de ensino, a educação em tempo integral tem suas especificidades e suas “justificativas”. Não é novidade que a configuração da educação infantil no Brasil enfrenta vários desafios. A demanda pela educação em jornada ampliada é uma realidade, contudo, a concepção assistencialista no atendimento da educação em tempo integral permanece nos modos de representações das crianças pobres, a quem acaba por ser negado o reconhecimento desse direito.

Por isso, a importância dos documentos orientadores que normatizam a educação básica e a educação infantil, como as DCNEB, as DCNEI e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (PNQEI), deve-se ao fato de poderem auxiliar e orientar a implementação da educação em tempo integral no contexto brasileiro.

1.1 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Para embasar os estudos na área da educação infantil em tempo integral, fizemos um levantamento dos resumos de dissertações e teses fornecidos pelo Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES. Até o momento do levantamento, no endereço eletrônico da CAPES só estavam disponibilizados os resumos de teses e dissertações defendidas nos anos de 2011, 2012 e 2013. Foram, portanto, encontrados poucos trabalhos na área.

Utilizamos como descritores *educação infantil e tempo integral; educação infantil e jornada ampliada*. No levantamento referente aos anos de 2011, 2012 e 2013, encontramos cinco dissertações com aproximação da temática. Procuramos selecionar pesquisas que abordassem, de preferência, o tempo integral na primeira etapa da educação básica. Todos os trabalhos escolhidos foram dissertações de mestrado em educação.

Santos (2012), em sua dissertação – **A educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte**⁹ –, investigou as implicações da gestão do programa de educação em tempo integral no cotidiano da educação infantil no município de Vitória, tendo como foco central a relação instituída entre a esfera pública e o terceiro setor, dando destaque para a análise das práticas instituídas na gestão do Núcleo Brincarte. A autora discorreu sobre as bases históricas da educação em tempo integral no Brasil, destacando a oferta e a garantia dessa modalidade, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, as relações entre a esfera pública e o Terceiro Setor e a entrada das Organizações Não Governamentais (ONGs) no sistema municipal de educação e suas interfaces com o Poder Público.

De acordo com Santos (2012), no município de Vitória, a oferta da educação em tempo integral começa como uma política centrada na proteção social de cunho assistencialista. Para atender as crianças em tempo integral, no horário do contraturno, o Município estabelece parcerias com diferentes instituições (ONGs). As crianças cujas famílias comprovem a situação de vulnerabilidade e risco social têm prioridade na matrícula.

A autora identificou que o PETI do Município pesquisado tinha como perspectiva a articulação entre as secretarias e os espaços sociais e culturais da sociedade civil, com o objetivo de utilizar os territórios urbanos, apropriar-se deles e articular-se com os espaços educativos da cidade. Para Santos (2012), seria necessário não somente ofertar atividades complementares, mas também discutir a gestão do tempo, o financiamento, a articulação das políticas públicas e a elaboração de um documento próprio da educação infantil em tempo integral.

⁹ Os núcleos Brincarte tem como objetivo atender crianças de quatro a cinco anos de idade nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) de Vitória.

Uma questão colocada foi “[...] a entrada das ONGs no âmbito da educação no município de Vitória, efetivando-se pelas vias do atendimento para a Educação em Tempo Integral na Educação Infantil” (SANTOS, 2012, p. 143). A autora apontou as contradições da relação entre o público e o privado na educação, dada pelo regime de parceria, pois, no setor das políticas sociais, a partir da década de 1990, as ONGs passaram a assumir um papel que muitas vezes é do Estado, principalmente no que diz respeito à educação. Nesse sentido, no programa pesquisado, a parceria acontecia por meio de um Termo de Convênio firmado entre o município e a instituição de educação infantil para a implementação do programa.

Ainda de acordo com Santos (2012), o processo educativo realizado no Núcleo Brincarte muitas vezes era desarticulado das instituições de educação infantil, levando desse modo a uma fragmentação nos tempos de atendimento da instituição e do Brincarte, pois as crianças que eram matriculadas no programa saíam da instituição de educação infantil para o contraturno, cujo atendimento ocorria em espaços alugados ou vinculados às ONGs e/ou às igrejas. Outras agravantes consideradas eram a precarização dos serviços prestados, a rotatividade dos funcionários, as más condições de trabalho e a baixa remuneração dos profissionais. Desse modo, “[...] obviamente esses aspectos impediam a integração de funcionários e vínculos coletivamente construídos que fortalecessem o trabalho e proporcionassem uma identidade ao Programa” (SANTOS, 2012, p. 109).

Souza (2012), em sua dissertação **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão dos professores**, pesquisou como a organização da prática pedagógica na visão dos professores tem contribuído para uma educação infantil de qualidade, no contexto de uma instituição que atende em tempo integral.

Souza (2012) discorreu, em seu trabalho sobre a educação infantil no Brasil, as condicionantes histórico-sociais e a interferência dessas na conquista da qualidade. Trouxe também o conceito de qualidade e o seu sentido na educação infantil, a importância da constituição de indicadores de qualidade na elaboração de políticas públicas educacionais, a educação em tempo integral e o seu contexto, e a prática pedagógica.

Desse modo, a autora organizou seu estudo em três dimensões, classificando-as como de caráter estrutural, institucional e funcional. A pesquisa enfatiza as questões sobre a prática pedagógica, o tempo integral, a prática docente e o planejamento como melhoria da qualidade na educação infantil. Destaca ainda alguns indicadores como possibilidade de promoção da qualidade no tempo integral, a saber, planejamento integrado e participativo, proposta pedagógica participativa, experiências formativas e diversificadas, articulação entre proposta, planejamento e trabalho docente.

Nessa perspectiva, a autora, ao analisar a qualidade do atendimento no tempo integral, toma como referência as três dimensões: a estrutural (infraestrutura, profissionais qualificados e materiais adequados), a institucional (proposta pedagógica participativa, planejamento integrado e participativo e diversificação das experiências participativas) e a funcional (interação professor-aluno, espírito de equipe e articulação). Contudo, para que haja equilíbrio entre as dimensões, de acordo com Souza (2012), é necessário constituir-se uma política educacional com a garantia de financiamento para a implementação e a manutenção das dimensões. Para a autora, as duas primeiras dimensões e seus indicadores se relacionam e são interdependentes, tratam de aspectos mais objetivos, e a terceira, de aspectos mais subjetivos.

De acordo com Souza (2012), os aspectos a serem considerados na análise da qualidade da prática pedagógica na educação de tempo integral são variados, mas, em sua pesquisa, a análise partiu da dimensão institucional (proposta pedagógica participativa, planejamento integrado e colaborativo e diversificações das experiências formativas) e da dimensão funcional (articulação entre proposta, planejamento e prática docente).

Na visão das professoras que participaram da pesquisa, a prática pedagógica deve ser diferenciada no contexto de uma instituição de educação infantil de tempo integral. Em relação ao conceito de qualidade, tendo a educação infantil suas especificidades, a educação em tempo integral deve conciliar o “educar” e o “cuidar”, por isso a criança e suas necessidades devem ser consideradas como foco do trabalho pedagógico, além de apresentar flexibilidade no planejamento e diversificação nas atividades curriculares. Como críticas, Souza (2012) destaca a

concepção disciplinar na organização dos conteúdos, a discrepância na proposta do município para a educação infantil, a falta de integração e colaboração no planejamento pedagógico.

Nesse sentido, as contribuições da prática pedagógica para uma educação infantil de qualidade nas instituições que atendem em tempo integral devem constituir-se a partir da construção de um trabalho que reconheça o contexto social da criança, o planejamento e o projeto político pedagógico. A organização da proposta pedagógica pode contribuir para a construção de uma educação infantil de qualidade, considerando a importância de a instituição de educação em tempo integral promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil na perspectiva da formação integral da criança.

Rodrigues (2012), em seu trabalho – **A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: “cavando os achadouros da infância”** –, investigou o cotidiano de uma instituição de educação infantil em tempo integral. Um dos objetivos da pesquisa foi compreender os desafios que se colocam para os professores e estagiários nesse cotidiano.

O autor questiona, em diálogo com os sujeitos da pesquisa, se eles têm clareza das suas responsabilidades no contexto da ampliação do tempo de permanência das crianças dentro das instituições e de que forma essas responsabilidades estão consolidadas pelos direitos das crianças de vivenciar uma escola que as respeite para além de uma cobrança jurídica. Outro questionamento é em relação ao tempo, pois, de acordo com a autora, convivem muitos tempos, o tempo dos adultos, das crianças, da instituição e, assim, viver a escola em tempo integral traz um comprometimento com o cotidiano.

Em sua análise, o tempo, o planejamento e o cansaço são os principais desafios encontrados na instituição com atendimento em tempo integral. As concepções de experiência, escola, professor e aluno são fundamentais para vivenciar a escola de tempo integral, que deve ser entendida como espaço de experiência, como lugar de pluralidade, e não como espaço de exclusão e hegemonia. Para esse movimento, exige-se um professor comprometido com sua prática e com a infância. A autora traz importantes questionamentos:

A escola de Educação Infantil de tempo integral não é algo recente ou uma novidade; há muito tempo que as crianças estão inseridas nos contextos escolares desde seus quatro meses de idade em período integral. Por que, então, essas discussões não aparecem? Não é uma escola legitimada? Quem pensa sobre isso? Como as crianças estão vivendo suas experiências iniciais do contexto escolar nesse tempo integral? (RODRIGUES, 2012, p. 33).

A autora ressalta que a escola ocupa um lugar muito importante para as famílias, porque a maioria das mães que trabalham encontra na instituição de educação em tempo integral um espaço que possibilita o educar e o cuidar de seus filhos. Um desafio colocado é a rotatividade dos profissionais, que dificulta a continuação do processo de formação para a construção de uma prática no contexto de uma instituição de educação em tempo integral. Rodrigues (2012) também traz a necessidade de repensar o espaço da escola e defende a valorização e a legitimação como práticas de uma escola de tempo integral, tendo o brincar como possibilidade para a construção de novas aprendizagens significativas.

“[...] o tempo integral contempla todos os tempos vividos pelas crianças, contempla a intensidade e não roteiros pré-definidos, fragmentados e sem vida. Aqui a lógica é viver, e não o fazer [...]” (RODRIGUES, 2012, p. 87). A partir desse fragmento, a autora enfatiza que um dos maiores desafios da escola é ter tempo para viver, ou seja, compreender o tempo da criança, o “tempo-infância”. E, além disso, para a autora, é preciso ter em mente as crianças reais, que têm direito a viver suas experiências e, sobretudo, refletir sobre o que representa para elas passar mais de dez horas do seu dia dentro de uma instituição.

[...] busca-se construir uma escola em que o tempo seja vivido de uma maneira em que haja tempo para falar, tempo para ouvir, tempo para sentir, tempo para cantar, para respirar, uma roda de pipoca com chimarrão, com direito a risadas de bocas lambuzadas de infância, que marca, me transforma, me humaniza. Um tempo diferente, urgente e que as crianças saibam como é vivê-lo. Nós adultos que não as permitimos viver, ensinamos a elas outros tempos, negamos a elas viver o “tempo-infância”, pois nele cabe tudo (RODRIGUES, 2012, p. 87).

Marchiori (2012), em seu trabalho de dissertação – **A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da educação infantil** –, investigou o processo de apropriação do discurso referente à criança como sujeito de direitos e seus efeitos no cotidiano das crianças inseridas no contexto da educação infantil em tempo integral.

Marchiori (2012) ressalta que a criança foi considerada na perspectiva de objeto do direito no decorrer da História. Assim, sua proteção e provisão se deram como fatores principais para orientar as relações adulto-criança. Sendo assim, o aparecimento desse “sujeito de direitos” é algo recente, ainda mais no que diz respeito à infância e à educação.

Em sua pesquisa, o autor mapeou a concepção de direito na legislação brasileira, tendo como foco a educação na primeira etapa da educação básica. Para esse mapeamento, o autor traz a Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; a LDBEN, Lei nº 9.496, de 20 de dezembro de 1996; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI); os PNQEI; a Resolução nº 5/2009.

Marchiori (2012) destaca que o reconhecimento é um processo histórico e que provoca mudanças na concepção de criança e no conceito de infância, além de estabelecer novas formas de os adultos se relacionarem com as crianças. Assim, no contexto da educação infantil, as práticas educativas também “acompanham/afetam” tal movimento. O autor ainda ressalta a complexidade do contexto escolar, no qual o reconhecimento do direito perpassa lógicas de negociação que exigem equilíbrio e responsabilidade dos adultos para com as crianças.

Os direitos que a legislação orientadora da educação infantil apresenta para o atendimento das crianças nas instituições educacionais infantis são continuamente tensionados no cotidiano desse CMEI. Os direitos de brincar, de ser criança e de uma educação infantil prazerosa conflitam com as expectativas da escola, com regras próprias e uma lógica formativa do ser humano. O Programa de Educação em Tempo Integral ainda carece de articulações, no qual o reconhecimento da situação de vulnerabilidade e risco social gere práticas diferenciadas na longa jornada de permanência na instituição infantil [...] (MACHIORI, 2012, p. 168).

Ao observar o cotidiano como possibilidade de tensionamento dessas questões, Marchiori (2012) destaca alguns eventos da rotina do atendimento em tempo integral, como, por exemplo, a hora do sono, a alimentação, o banho, o momento do pátio livre e as aulas de educação física. Esses momentos, considerados muitas vezes como somente rotina do contexto de uma instituição de educação, podem mostrar-nos como se dá a lógica em torno da concepção da criança como “sujeito de direitos”.

Portanto, para o autor, o reconhecimento dos direitos da criança ocorre a partir dos adultos que são responsáveis pela criança dentro da instituição de educação, e a rotina foi considerada, em sua pesquisa, como um comportamento padrão e um *modus operandi* da educação infantil.

Oliveira (2012), em sua dissertação – **Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil** – estudou acerca dos indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar com professoras da educação infantil em uma instituição que atende em tempo integral. Para a autora, temporalidades referem-se às múltiplas formas de lidar, de relacionar e de organizar. Como questão norteadora, Oliveira (2012) destaca: “O que narram as professoras a respeito dos indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar?”

Oliveira (2012) destaca as temporalidades que surgiram no decorrer de sua pesquisa: temporalidades na/da instituição de educação em tempo integral, temporalidades tecidas no currículo, temporalidades das crianças da educação infantil. De acordo com a autora, existem diversas maneiras de lidar com o tempo na escola de tempo integral, sendo necessário fazer um trabalho que considere o tempo da criança e o tempo dos professores, sua formação, a organização do tempo na escola e a relação desses com as famílias.

Ainda em conformidade com Oliveira (2012), a dimensão do tempo é de grande relevância para a compreensão da dinâmica da escola de tempo integral. O tempo não deve ser concebido somente como ampliação da jornada, um tempo *chrónos*, mas, principalmente, como convivência da experiência com o tempo *aión*. Assim, é possível fazer do tempo ampliado momentos qualitativos e expressivos, com uma educação integral que considere a diversidade infantil, proporcionando um tempo *kairós*. A dimensão da infância também é abordada na pesquisa. Para a autora, a criança tem sua maneira particular de estar no mundo (re)significando seu cotidiano e construindo sua própria narrativa.

Nesses estudos, apontou-se que, ao experienciar a escola, a dimensão do tempo é a mais significativa para a compreensão da dinâmica escolar. Ainda em Oliveira (2012), um fator importante na constituição da escola em tempo integral é a contemplação de uma educação voltada para a formação integral da criança, ou

seja, a compreensão de sua dimensão biopsicossocial, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva, afetiva e relacional.

Desse modo, considerar a dimensão da infância é pensar em nossa relação com o tempo. Para Oliveira (2012), o conhecimento sobre a infância, presente no discurso dos adultos, diz muito sobre a prática docente. Pensar outras infâncias é pensar outras temporalidades; assim, a infância supõe outra temporalidade. Portanto, as discussões em torno da infância abrangem questões e noções teóricas, acendem tensões políticas e proporcionam desafios na/para as práticas cotidianas (OLIVEIRA, 2012).

Destarte, a reflexão sobre o tempo integral na educação infantil integra, nas pesquisas analisadas, a concepção de infância, os modos de ser criança e o direito à educação. Nessa perspectiva, os trabalhos trazem grandes contribuições para o estudo da temática, no que diz respeito às práticas pedagógicas, aos currículos, às temporalidades, à gestão educacional, e abrem possibilidades para novas pesquisas. Contudo, apesar das contribuições dos trabalhos citados, acreditamos que a realização de estudos no âmbito dos sistemas de ensino poderá contribuir para a compreensão da organização e da implementação das políticas em jornada ampliada e seus impactos nos municípios.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMPO EM DISPUTA

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando se iniciaram o processo de democratização da sociedade e a luta por direitos sociais, políticos e civis, o direito à educação fez-se valer na legislação brasileira sendo reconhecido como direito de todos e dever do Estado, principalmente em relação ao atendimento em creches e pré-escolas a todas as crianças brasileiras. Porém, a luta pela efetivação do direito à educação infantil vem de antes, sobretudo a partir da década de 1970, com diversas frentes de mobilização.

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 88).

No decorrer dos anos, principalmente na década de 1990, com a formulação e implantação do ECA, Lei nº 8.069/1990, e da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, a busca pela proteção da criança, a garantia do direito à educação e o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica consolidaram-se em marcos legais e institucionais. Domiciano, Franco e Adrião (2011, p. 313) lembram:

Os significativos avanços para o atendimento da criança de zero a seis anos, nos documentos legais, garantem formalmente a educação infantil como primeira etapa da educação básica, integrada a outras formas de educação. No entanto, persiste a distância entre o previsto e o praticado, pela vigência de contradições legais, pelo descumprimento da legislação em vigor e pelas condições econômicas que induzem à desigualdade no usufruto do direito.

Cabe mencionar que a conquista pelo direito à educação deu-se no conflituoso campo das reformas neoliberais após o ano de 1988. A expansão da oferta educacional constituiu-se com a massificação do ensino em todo o Brasil; “[...] a década de 90, embora sob a égide do Estado de Direito conquistada com a Constituição Federal de 1988, vem sendo marcada pela rápida ascensão neoliberal e o encolhimento das responsabilidades sociais” (SPOSATI, 1998, p. 200).

De acordo com Oliveira e Duarte (2005), a educação assumiu um caráter dual e contraditório no contexto das reformas dos países latino-americanos a partir da década de 1980. Para as autoras, ao mesmo tempo em que se assegurava como uma política social universal, configurava-se pela lógica da focalização. Essa configuração tem conduzido a uma política educacional que emprega processos para garantir o acesso e a permanência de grupos socialmente vulneráveis nas instituições escolares.

Vale assinalar o conflito entre a declaração dos direitos e a sua efetivação. Nesse sentido, cada direito corresponde a um dever, por isso compete ao Estado a responsabilidade de fornecer elementos para a efetivação desse direito, pois a educação é anunciada como um direito e reconhecida como tal pelo Poder Público. Para Saviani (2013), a educação é direito do cidadão e dever do Estado, entretanto, o direito à educação na história da educação brasileira ocorreu de uma maneira lenta e tardia. Dessa forma, a “[...] proclamação da educação como direito foi-se incorporando ao discurso dominante e, progressivamente, foi sendo também consagrada na ordenação legal” (SAVIANI, 2013, p. 746).

Apesar de o Brasil ser um Estado de Direito, no qual se estabelece uma proteção jurídica, Bobbio afirma (2004, p. 58): “[...] no Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos”. Porém, a complexidade da sociedade brasileira, caracterizada pela pobreza e pela desigualdade social, traz outras lógicas na execução dos direitos, inclusive os sociais. Segundo Bobbio (2004), os direitos sociais são mais difíceis de proteger e requerem uma intervenção direta do Estado, sendo necessária uma organização dos serviços públicos. Também exigem sua realização prática para a passagem da declaração puramente verbal à sua proteção efetiva.

“Sob o ponto de vista da colocação do direito na lei, pode-se afirmar que a educação infantil está positivada na legislação brasileira, tanto na Constituição de 1988 quanto na legislação infraconstitucional” (ARANTES, 2011, p. 51). Assim, a Constituição Brasileira institui como direito fundamental da criança, entre outros, o direito à educação, a proteção integral da criança, determinando, desse modo, que os

direitos fundamentais sejam consentidos, com prioridade absoluta, pela família, pela sociedade e pelo Estado (ARANTES, 2011).

Ainda de acordo com Arantes (2011), o direito à educação infantil é um direito fundamental formal, e tal qualificação tem suas consequências, pois, quando se fala em fundamental, atribui-se ao elemento em questão “fundamentalidade” formal e também material.

Em linhas muito gerais, pode-se afirmar que o direito fundamental formal é aquele previsto como tal pelas normas constitucionais positivas de um Estado. Por sua vez, direito fundamental material é um direito intrinsecamente relacionado à dignidade da pessoa humana ou que integra a Constituição material, composta pelas decisões fundamentais a respeito da estrutura estatal da sociedade (ARANTES, 2011, p. 72).

Arantes (2011) ressalta que a análise da afirmação do direito à educação infantil no caso brasileiro privilegiou o enfoque das normas estatais pelo motivo de que, na atualidade, tal direito está inscrito na legalidade estatal. Desse modo, em seu trabalho, o autor sustenta a exigibilidade do direito à educação infantil no campo do sistema de administração de justiça, com embasamento na sua caracterização como direito fundamental, social e subjetivo, no qual as normas devem ser decodificadas à luz do princípio de efetividade.

Segundo Arantes (2012), existe uma crise de identidade epistemológica no que diz respeito às funções do direito. Para alguns, o direito é entendido como simples técnica de controle social com o objetivo de propiciar certos graus de certeza e segurança; para outros, o direito é tido como um instrumento de promoção social e como procedimento de correção das desigualdades sociais.

Contudo, a crise não parte das dificuldades técnicas na conceituação do termo, mas das diferentes posturas dos juristas em relação aos conflitos sociais. Segundo Arantes (2012), o direito é processo (complexo e dinâmico) que se fortalece nos processos de libertação das classes e dos grupos ascendentes, ou seja, a fonte material do direito são as lutas sociais. Daí a importância dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação infantil, tais como a luta por creches e o movimento das mulheres.

A discussão da educação como direito deve ter por referência o debate sobre o reconhecimento jurídico das necessidades humanas e sociais. Tal reconhecimento

dá-se por meio da declaração dos direitos relativos à satisfação de tais necessidades e da regulação de critérios e maneiras para a sua garantia (ALGEBAILLE, 2009). De acordo com Algebaile (2009), essa discussão deve ter como alicerce as noções de “básicos” e “mínimos”. Nesse sentido, tais noções são importantes para o entendimento da expansão e da oferta educacional.

Essas duas noções interessam ao estudo da expansão da oferta por oferecerem parâmetros para que o fenômeno da expansão seja apreendido em suas implicações com a instituição da educação escolar como direito social. Afinal, parte importante dos movimentos de expansão da oferta vincula-se às disputas em torno do estabelecimento dos limites mínimos de educação escolar numa sociedade, tendo em vista os patamares básicos de escolarização reconhecidos como essenciais à produção da vida nessa mesma sociedade, fronteiras fundamentais na definição desse sentido de direito. Formalmente, os limites mínimos de educação escolar vêm “embutidos” no próprio reconhecimento jurídico da educação como direito. Tal reconhecimento, comumente, se dá em dois principais patamares: o da declaração textual do direito e o da demarcação de critérios e meios que assegurem seu exercício. A fixação de marcos legais relativos à educação escolar obrigatória e à gratuidade e a discriminação das responsabilidades em sua realização são, talvez, as mais elementares disposições desse segundo patamar e, muitas vezes, o que dá forma mais nítida ao reconhecimento jurídico efetivo da educação escolar como direito social. Em outros termos, como ocorre fartamente na legislação brasileira, a lei pode declarar textualmente um direito, mas se não estabelece meios e regras para assegurar seu exercício, é como se não houvesse o reconhecimento (ALGEBAILLE, 2009, p. 95).

Para a autora, esse “reconhecimento” jurídico não é uma concessão e se caracteriza como um momento de oficialização de um direito que ainda está em construção, que se constitui em processos longos “[...] de negociação de conflitos onde novas regras de organização da vida social vão sendo firmadas, dando origem a modificações nas formulações e nos mecanismos de realização dos direitos e deveres” (ALGEBAILLE, 2009, p. 96), referentes às mudanças econômicas, políticas e sociais nas sociedades.

É nesse sentido que interessa considerar o termo “reconhecimento”. Ele deve indicar que a história de um direito social antecede e atravessa o momento de sua consagração jurídica, aparecendo inscrita nos processos em que esse direito começa a ser socialmente elaborado, nas apropriações instrumentais de suas prerrogativas para fins diversos, nos movimentos e lutas para que ele passe a fazer parte do estatuto de determinada sociedade e chegue a se realizar efetivamente no plano da vida social (ALGEBAILLE, 2009, p. 96).

Gentili (2009), em seu artigo “O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina”, traz a reflexão sobre o processo complexo de produção social da exclusão e seus efeitos no direito à educação, que se faz a partir de três dinâmicas

que intervêm na realização desse direito na América Latina e no Caribe, a saber, a) a pobreza e as desigualdades estruturais; b) a segmentação e a diferenciação dos sistemas nacionais de educação; e c) os sentidos que assume o direito à educação em uma cultura política caracterizada pelo desprezo aos direitos humanos e pela diminuição do valor da escolaridade e os efeitos que ela tem no mercado de trabalho (GENTILI, 2009). Esses fatores apontados pelo autor contribuem para produzir a “universalização sem direitos” e definem um processo de escolarização marcado por uma exclusão includente:

O conceito de exclusão includente pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis (GENTILI, 2009, p. 1061).

A negação do direito à educação aos mais pobres deu-se historicamente pelo não reconhecimento desse direito na legislação brasileira, ou pelo seu reconhecimento de maneira indireta, fraca ou restrita. A análise da multidimensionalidade dos processos de exclusão no campo da educação permite notar os retrocessos e os avanços obtidos com a finalidade de se superarem os limites enfrentados e as possibilidades de fazer do direito à educação uma oportunidade efetiva para as grandes majorias. Por isso, é importante destacar dois pontos: a exclusão é uma relação social na estrutura institucional de uma determinada sociedade e a inclusão é um processo democrático integral, que abrange a superação concreta das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que, historicamente, causam a exclusão (GENTILI, 2009). Ou seja,

[...] os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada [...]. É apressado, portanto, considerar que um direito está consagrado simplesmente pela superação parcial das condições que o negavam no passado. Em outras palavras, a inclusão educacional é um processo que se constrói em oposição às forças e tendências que produziram e historicamente produzem a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos (GENTILI, 2009, p. 1062).

Nessa direção, Sposati (2002) caracteriza como “regulação social tardia” o processo de reconhecimento legal dos direitos sociais que ocorreu em alguns países no último quartel do século XX. Porém o reconhecimento legal não denota que estejam e sejam efetivados. Uma característica que se destaca na configuração das políticas sociais é a fragilidade da continuação e do reconhecimento dos direitos sociais ou de sua permanência e a forma como se constitui na agenda pública.

A forte desigualdade econômico-social nos países de inserção subalterna no mundo econômico traz como impacto na regulação social tardia uma redução do alcance da política social. Desloca-se a cobertura e a noção de demanda da universalidade dos cidadãos para reinscrevê-la como limitada àqueles com baixa ou inexistente capacidade de consumo no mercado. Esse procedimento focaliza as políticas sociais nos mais pobres, o que resulta em equivaler a provisão social em atenção à pobreza. Neste caso, ocorre também uma precarização dos serviços já que dirigidos aos mais pobres e, ao mesmo tempo, a má qualidade e precária cobertura das políticas passa a ser mais um agravante da miserabilidade dos “cidadãos potenciais” (SPOSATI, 2002, p. 7).

A questão social centraliza-se nas desigualdades e injustiças que imperam na estrutura social dos países latino-americanos. Desse modo, a questão social é ampla, histórica e estrutural e não se pode ficar em uma análise global da questão e de suas causas, nem na sua redução à exclusão social, todavia, devem-se integrar as duas (WANDERLEY, 2004).

Pobreza que se ampliou nas últimas décadas na América Latina, ocasionada por causas internas e externas interligadas e que vem se acirrando com a maneira pela qual se desenvolve a “globalização”. A questão social, nesta perspectiva, vem adquirindo novas modalidades, nos últimos tempos, por força das mudanças profundas que estão acontecendo nas relações entre capital e trabalho nos processos produtivos, na gestão do Estado, nas políticas sociais, e pelo chamado “princípio da exclusão”, que se concretiza tanto da parte dos excluídos do processo produtivo, do trabalho assalariado, quanto da parte dos excluídos pela origem étnica, pela identidade cultural, pelas relações de gênero (WANDERLEY, 2004, p. 59).

Para tanto, segundo Sarmiento (2001), as discussões sobre educação e exclusão social tendem a se polarizarem em torno de dois núcleos de questões: o primeiro núcleo incide sobre a interpretação das formas como a pobreza se institui como “problema escolar”, e o segundo relaciona-se com a observação das relações ambientais da escola em seu contexto social.

Destacamos o segundo núcleo, no qual o autor ressalta uma dupla polarização que se orienta por uma “educação compensatória” e concebe a ação educativa como alternativa a um contexto social inibidor do desenvolvimento pessoal pleno dos

alunos, tendo como alternativa o espaço escolar, os meios e recursos que geralmente não possuem em seu contexto social. Assim, a escola é entendida como “refúgio” e espaço de “inclusão” diante das desventuras do ambiente social.

Vicente (2012), em sua pesquisa sobre a ambiguidade no reconhecimento do direito à educação infantil, que tem como base a garantia do direito universal, traz a problematização sobre os critérios de matrícula para o acesso na educação infantil. Considerando-se os princípios da universalidade *versus* seletividade, a luta pelo reconhecimento do direito dá-se contraditoriamente por meio de critérios seletivos instituídos pelas portarias de matrículas.

O termo ambiguidade, utilizado pelo autor, refere-se ao sentido equivocado e restrito do reconhecimento do direito à educação infantil. Ou seja, o direito é uma prerrogativa que o sujeito deve exigir, sendo legítimo usufruí-lo. Destarte, quando o autor se remete ao termo ambiguidade no reconhecimento do direito à educação, estabelece que ele, muitas vezes, não é plausível, e o acesso a esse direito é um ato que traz insegurança, indecisão e restrição.

O direito social é um produto histórico, edificado por meio das lutas das classes trabalhadoras. Concretizar direitos sociais implica proporcionar à população, como dever do Estado, benefícios e serviços que lhe são devidos, em resposta às demandas sociais (VICENTE, 2012).

Os direitos sociais operam como princípios reguladores de práticas sociais, definindo as normas de reciprocidade aguardadas na vida em sociedade por meio de atribuições mutuamente negociadas, das obrigações e responsabilidades, das garantias e prerrogativas de cada sujeito. Desse modo, os direitos constroem conexões propriamente civis entre indivíduos, classes e grupos, ou seja, constroem uma gramática civil (TELLES, 2006). Os direitos “[...] estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados e julgados nas suas exigências de equidade e justiça” (TELLES, 2006, p. 139).

Para Telles (2006), o enigma da pobreza está inteiramente implicado na maneira como os direitos são negados nas tramas sociais. Assim, para a autora, na sociedade brasileira a pobreza aparece despojada de dimensão ética, e o debate

sobre ela é dissociado da questão de igualdade e de justiça. Essa configuração corresponde a uma sociedade em que os direitos não fazem parte das normas que organizam a vida social e isso condiz com o modo como as relações sociais se estruturam para o poder e os interesses privados. Nesse sentido, o problema do justo e injusto não se coloca, o que prevalece é a vontade privada e a defesa de privilégios.

A ideia de que a garantia formal da educação infantil é insuficiente para a efetivação de um direito social diz respeito à persistente distância entre o “previsto” e o “praticado”. Em relação à educação infantil, de acordo com Campos (2005), o “divórcio entre a legislação e a realidade”, no Brasil, não é recente, pois tem como herança, infelizmente, essa tradição cultural e política. Para a autora, em todas as dimensões da vida nacional podem-se observar esses embates. Outra característica destacada pela autora, referente à legislação e à prática de planejamento, é a escolha de diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação dos princípios na sua materialidade.

Campos (2005) identifica algumas tensões e tendências na educação infantil no contexto da pós-constituente de 1988 e da pós-Reforma de Estado na década de 1990, tais como a) segmentação *versus* integração, percebendo-se, por exemplo, que, no Brasil, o atendimento definido como creche e pré-escola se dá, muitas vezes, pela segmentação, e a identidade da educação infantil corresponde à integração; b) políticas universalistas *versus* políticas focalizadas, pois, historicamente, as creches atendem ao público mais empobrecido da sociedade ora por critérios associados à mãe trabalhadora, ora por critérios tais como o local e a idade e/ou por meio de listas de esperas; c) professores formados em níveis educacionais mais altos *versus* educadores leigos e pessoas da comunidade; d) período parcial *versus* período integral; e) financiamento; e f) incorporação das crianças de 6 anos ao ensino fundamental.

Retomando a publicação “Educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação”, que traz um estudo sobre a normatização das políticas públicas de educação infantil no conjunto dos países-membros do MERCOSUL (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela), ressaltamos três marcos das políticas para a infância desses países: a) a definição dos direitos humanos, b) o

reconhecimento da criança como cidadã e sujeito de direitos, c) a atribuição clara do dever do Estado em garantir os direitos da criança. Contudo,

A satisfação com o marco legal avançado, no entanto, sofre um impacto negativo diante do precário nível de cumprimento do direito para todas as crianças à educação infantil de qualidade e do dever do Estado na sua garantia. A realidade é instada a acompanhar o quadro legal, mas clama por maior e urgente aproximação. O ideal estampado no conjunto de direitos da criança, do dever da família, da sociedade e do Estado e formulado nas políticas públicas de educação (infantil) está distante do que acontece no “pátio da escola”. Mais que isso, a desigualdade na oferta e no acesso à educação infantil, quer entre regiões do país, quer entre classes de renda das famílias, ou ainda entre etnias e cores da pele é uma demonstração de que as leis sozinhas não bastam, que seu valor universal é manietado por condicionantes históricos de exclusão e privilégio e por injunções políticas e administrativas. Para afastar do caminho essas artimanhas, que mantêm a injustiça educacional e, por extensão, perpetuam a iniquidade social (ou inequidade), os governos têm formulado programas direcionados a populações específicas, a grupos marginalizados, a segmentos tradicionalmente excluídos. São formas de assegurar às crianças excluídas um ponto de partida mais próximo daquele que têm aquelas dos segmentos de renda mais elevados, e de que sejam incluídas no sistema educacional com possibilidades de êxito, de realização pessoal e afirmação social (BRASIL, 2013b, p. 31-32).

Assim, os novos dispositivos constitucionais instituíram avanços que deram base à construção dos estatutos de direitos da criança e do adolescente, a leis orgânicas de educação e a diretrizes político-pedagógicas (BRASIL, 2013b). Contudo, tais avanços vêm seguidos de entraves no que concerne à efetivação dos direitos da criança, sobretudo o direito à educação.

Uma vez apresentada uma breve discussão sobre o conflituoso campo do direito à educação, percebe-se a complexidade da materialização desse direito na prática social. Os progressos são muitos, contudo, ainda em conformidade com Telles (2006), os direitos são tomados como práticas, discursos e valores; os direitos não dizem respeito somente às garantias legais, sejam em forma de leis e de instituições. Para a autora, é necessário pensar os direitos por outro ângulo; na dinâmica societária, os direitos dizem respeito ao modo como as relações sociais se estruturam.

2.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL

Trazendo a discussão para a história da educação e da assistência às crianças, não podemos deixar de discorrer sobre os processos históricos, econômicos e sociais que configuraram a infância no Brasil, principalmente no século XIX, no qual o conceito de infância adquiriu novos significados e uma dimensão social, devido às grandes transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas naquele período. A criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no domínio privado da família e da Igreja e torna-se uma questão social, de competência administrativa do Estado (RIZZINI, 2011).

Rizzini e Pilotti (2011) mostram-nos que prevaleceu no Brasil, até os dias atuais, o controle da população pobre considerada como “perigosa”. Desse modo, as propostas de assistência constituíram-se como forma de compensar a falta de uma política social efetiva de Estado. Em síntese, os autores fazem um histórico sobre como se deu a assistência à infância no Brasil, começando pelo Período Colonial com os jesuítas, passando pelos senhores com as crianças escravas, as Câmaras Municipais e a Santa Casa de Misericórdia com as crianças expostas, os asilos com as crianças órfãs desvalidas, pelos higienistas e os filantropos com a puericultura, os tribunais com os reformatórios e as casas de correção, a polícia com o discurso da defesa nacional, os patrões com a exploração da criança “trabalhadora”, a família pobre com a intervenção do Estado (clientelismo), as Forças Armadas com a segurança nacional e com os juízes de menores e o menor em situação irregular e, mais atualmente, no final do século XX e início do século XXI, com as crianças e adolescentes agora considerados sujeitos de direitos.

Historicamente, a representação da infância alterou-se devido às transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade. Apesar dos avanços, ainda existem permanências e continuidades, sobretudo em contextos escolares socialmente desprivilegiados, em que a criança, pela sua condição de pobreza, é estigmatizada e excluída muitas vezes dos processos educativos, destituída de seus direitos. Os conceitos em torno dessa discussão aludem às imagens sociais da criança e da infância no decorrer dos séculos, como ressalta Martins (2004): a imagem romântica e idealizada da infância; a criança-operária; a criança-delinquente; a criança-

paciente e a criança-aluna; a criança como membro da sociedade de bem-estar; a criança-pública e membro da família.

Araújo (2015c, p. 14) nos diz que, por “[...] diferentes épocas, as crianças foram utilizadas como estratégias para a consolidação de um projeto de sociedade [...]”. Na atualidade, observa-se a utilização dos termos vulnerabilidade e risco social para o recorte da população-alvo das políticas educacionais, inclusive em documentos oficiais. Além disso, como citado anteriormente nos estudos de Araújo (2015a, 2015b, 2015c), Cararo (2015), Cavaliere (2007) e Carvalho (2013), os critérios de matrícula no atendimento da educação em tempo integral partem, na maioria das vezes, da condição de estar em situação de vulnerabilidade e risco social.

O fato de as creches representarem, no decorrer dos tempos, um espaço de “guarda” das crianças, cujo atendimento correspondia às horas de trabalho das mães – configurando-se em uma estratégia importante de assistência e de proteção –, o tempo de permanência das crianças instaurou-se como um grande aliado da sociedade, ancorado nas contingências inescapáveis de vulnerabilidade das famílias e dos estigmas endereçados às condições das crianças socialmente desprivilegiadas. Quando a face moderna das demandas sociais suscita novas estratégias de assistência às crianças e às suas famílias, a permanência das crianças pequenas nas instituições em tempo integral parece evocar velhas fórmulas ao encontrar guarida na própria formulação dada aos critérios de matrículas adotados. Neste caso, o condicionante da vulnerabilidade social se estabelece como medida de justiça e de equidade social, colocando em xeque o tipo de vínculo estabelecido entre Estado e sociedade, entre direito e cidadania (ARAÚJO, 2015c, p. 14).

Na realidade, podem-se constituir novas formas de atendimento, mas com “velhas” concepções inscritas nas práticas sociais. Por isso a relevância na compreensão dos termos que perpassam as justificativas em torno da construção e da implementação de políticas públicas educacionais para crianças e adolescentes, já que em documentos oficiais o público-alvo do atendimento em tempo integral são as comunidades pobres e crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social.

De acordo com Janczura (2012), em primeiro lugar, os sentidos dos termos risco e vulnerabilidade só podem ser compreendidos como um processo associado a diferentes contextos histórico-sociais e também às variadas áreas científicas que os desenvolveram para abordar seus objetos. Em segundo lugar, para a autora, tem ocorrido certa confusão no uso dos conceitos de vulnerabilidade e risco, e também no fato de alguns autores utilizarem mais o conceito de risco, enquanto outros, o de

vulnerabilidade. Nesse sentido, a autora adverte que é necessário o esclarecimento em relação a esses conceitos, devido às suas não definições e ao uso que se faz deles em documentos oficiais.

Da análise do conceito de risco e vulnerabilidade pode-se chegar a algumas conclusões. Uma delas se refere ao fato de o risco não poder ser identificado como vulnerabilidade, embora se possa estabelecer uma relação estreita entre eles. O primeiro conceito se refere à situação de grupos, e o segundo deve ser usado para a situação fragilizada de indivíduos. Essa parece ser uma boa distinção. Outra conclusão é a falta de clareza no uso dos conceitos de risco e vulnerabilidade social (JANCZURA, 2012, p. 307).

No que diz respeito à relação que se faz entre o risco e a vulnerabilidade social, sabe-se que o sentido não é o mesmo. Conforme afirma Rutter (apud MARTINS, 2004, p. 31), “[...] os factores de risco distinguem-se dos factores de vulnerabilidade, podendo ser intermutáveis, ou seja, assumir um outro papel, conforme o processo ou mecanismo que os envolve e as circunstâncias da sua ocorrência”. Desse modo, o emprego do conceito de risco pode ser variado, dependendo do contexto de utilização, e pode mudar de acordo com a área de conhecimento ou o tipo de pesquisa, sendo micro ou macroestrutural (SILVA, 2008).

Hoje, o risco não se delinea mais de forma tão clara: estão em risco aqueles que moram nas encostas de morros ou próximos a córregos; quem parece estar mais próximo da criminalidade, sobretudo o pobre; quem possui a marca das contravenções penais no histórico pessoal e/ou familiar; quem mora em regiões de grande violência, por estar mais sujeito à morte precoce; jovens que precisam trabalhar na informalidade para ajudar no sustento da família; os que vivem na rua ou que nela passam grande parte de seu tempo (SILVA, 2008, p. 156).

Referente à vulnerabilidade, segundo Monteiro (2011), a temática aparece com mais destaque nos anos de 1990 e vem sendo difundida, sobretudo, por organismos internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), e esse movimento influenciou diretamente na orientação e nas propostas das políticas sociais.

A temática estava mais voltada para o sentido de conhecer os setores mais desprovidos da sociedade (uma vez que se utilizava de indicadores de acesso ou de carências de satisfação das necessidades básicas) do que para compreender os determinantes do processo de empobrecimento. Com isso, foram delineados os grupos de risco na sociedade, com uma visão focalizada do indivíduo e não no contexto social que produziu a vulnerabilidade (MONTEIRO, 2011, p. 29).

As transformações no mundo, a globalização, as crises econômicas, a debilidade dos sistemas de seguridade e de proteção social e a precariedade e instabilidade no mundo do trabalho dificultam a integração dos sujeitos e grupos e sua inserção nas estruturas sociais e econômicas. Desse modo, cria-se uma zona instável entre integração e exclusão. Portanto, o conceito de vulnerabilidade social é fruto do impacto resultante das novas configurações de estruturas e instituições econômico-sociais sobre as comunidades, as famílias e as pessoas em variadas dimensões da vida social (XIMENES, 2010).

De acordo com Pizarro (2001), os recursos de que dispunham as famílias e as pessoas nas áreas urbanas da América Latina sofreram impacto com o novo padrão de desenvolvimento e, desse modo, a vulnerabilidade se manifestou nos anos de 1990 em diferentes dimensões da vida social: nas relações sociais, no trabalho, no capital humano e no capital físico dos setores informais.

Los “problemas sociales emergentes”, que tanto desesperan a la ciudadanía, tales como la corrupción, drogadicción, delincuencia juvenil y violencia, han aumentado severamente la inseguridad urbana. Estos nuevos fenómenos no pueden comprenderse hoy día sólo desde la perspectiva de la pobreza, sino a partir de la acentuación de las desigualdades y muy especialmente desde la condición de vulnerabilidad en que se encuentran muchas familias. La desigualdad y la vulnerabilidad, en las condiciones actuales de masificación y globalización de los medios de comunicación, se hacen más evidentes en condiciones que se amplían las ofertas de consumo y se ven limitadas las posibilidades reales de satisfacerlas (PIZARRO, 2001, p. 18).

Para Pizarro (2001), o conceito de vulnerabilidade social tem dois pontos explicativos: o primeiro é a insegurança e o desamparo que as famílias, as comunidades e os sujeitos experimentam em suas condições de vida, que resultam do impacto provocado por algum tipo de evento econômico-social de cunho traumático; o segundo é a maneira de gerir os recursos e as estratégias utilizadas pelas famílias, pelas comunidades e pelos sujeitos no enfrentamento desses efeitos em suas vidas.

Outro destaque, segundo Pizarro (2001), é que o termo “vulnerabilidade” e a expressão “grupos vulneráveis” têm sido utilizados com muita frequência, tanto por intelectuais quanto por governantes da América Latina. Contudo, não se observa uma definição conceitual quando se faz referência à vulnerabilidade social que, na maioria das vezes, se confunde com o conceito de pobreza.

En realidad, el enfoque de pobreza califica de forma descriptiva determinados atributos de personas y familias, sin dar mayor cuenta de los procesos causales que le dan origen. La vulnerabilidad, en cambio, hace referencia al carácter de las estructuras e instituciones económicas y al impacto que éstas provocan en comunidades, familias y personas en distintas dimensiones de la vida social. Esta diferencia conceptual tiene, desde luego, importancia explicativa. Pero además también debiera tener incidencia en las políticas públicas, con tratamientos que permitan atacar la pobreza y la vulnerabilidad de forma integral (PIZARRO, 2001, p. 12).

Em relação às instituições de educação, Silva (2008) enfatiza que a expressão “situação de risco” está fora da escola nas estatísticas para indicar o embate entre pobreza e desvio, mas está dentro do contexto escolar para identificar e diferenciar aqueles que precisam ser salvos e/ou protegidos. Portanto, segundo Silva (2008), a escola se constitui como uma instituição antídoto na resolução do problema dos que estão em “situação de risco” e também em vulnerabilidade social.

Sierra e Mesquita (2006), ao discorrerem sobre o trabalho das instituições e dos espaços públicos no atendimento das crianças em vulnerabilidade social, trazem como questionamento: “[...] como reduzir a vulnerabilidade dos mais jovens, uma vez que aqueles que deveriam protegê-los são os que mais ameaçam?” (SIERRA; MESQUITA, 2006, p. 151). Em muitos casos, a violação de seus direitos ocorre em casa e/ou, até mesmo, dentro das escolas e das instituições que são responsáveis por protegê-los. De acordo com as autoras, se é na interação que eles podem correr riscos e é na própria sociedade que eles podem encontrar proteção, a criança é menos protegida onde ela é menos visível. Por isso a importância dos espaços públicos no atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade e risco social.

Todavía, torná-los visíveis não é o mesmo que deixá-los por si mesmos. Trata-se antes de produzir a sua socialização/individualização, o que implica viabilizar o acesso aos mais diversos públicos, permitindo assim o ingresso em ambientes sociais completamente distintos. É neste sentido que pensar a vulnerabilidade das crianças e adolescentes significa considerar sua limitação e, ao mesmo tempo, as condições de sua superação. Isso requer valorizar não apenas a qualidade dos relacionamentos, mas também dos espaços públicos que são atravessados pela infância (SIERRA; MESQUITA, 2006, p. 151).

A relação entre direitos e vulnerabilidade para crianças e adolescentes deve dar-se com a intenção de impedir as ações que não permitem o bem-estar desses sujeitos. Desse modo, é preciso rever as formas de proteção social para viabilizar o bem-estar nos espaços público e doméstico. Sendo assim, é importante direcionar a política social para a diminuição dos fatores de vulnerabilidade que ameaçam o

bem-estar das crianças e dos jovens (SIERRA; MESQUITA, 2006). Para as autoras, dentre os fatores de vulnerabilidade da população infanto-juvenil, destacam-se:

- os riscos inerentes à dinâmica familiar: são os problemas relacionados ao alcoolismo, aos conflitos entre casais que fazem da criança a testemunha de ofensas e agressões; enfim, toda forma de violência doméstica, traumas, abusos sexuais, carências afetivas, etc.;
- os riscos relacionados ao lugar de moradia: a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança, a proximidade a localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas;
- os riscos relacionados à forma de repressão policial às atividades do tráfico de drogas e a violência urbana;
- o risco do trabalho realizado pelas instituições que os recebem: constituem os abusos praticados por profissionais, que são encobertos por uma estratégia de funcionamento que exclui a participação social;
- os riscos à saúde: compreende a ausência de um trabalho de prevenção e o acesso ao atendimento médico e hospitalar;
- os riscos do trabalho infantil: muitas são as crianças exploradas até pela própria família, trabalhando na informalidade;
- o risco da exploração da prostituição infantil: crianças provenientes de famílias pobres que se prostituem por dinheiro;
- os riscos inerentes à própria criança ou adolescente: a sua personalidade e seu comportamento podem torná-los mais vulneráveis aos riscos do envolvimento com drogas, da gravidez precoce, da prática do roubo, furto, etc. (SIERRA; MESQUITA, 2006, p. 152).

Portanto, as discussões promovidas por instituições sobre a demanda em jornada ampliada têm como justificativa mais recorrente a situação de pobreza e de exclusão social, que produz grupos de crianças em situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja nos ambientes domésticos. Nesse sentido, a educação em tempo integral emerge como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais vulneráveis da população. No entanto, algumas vezes, as ideias de proteção e provisão subvertem o caráter educativo das práticas no atendimento do tempo integral (GUARÁ, 2009).

3 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO

No texto-base do Simpósio de Abertura da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, no dia 29 de março de 2010, Saviani (2010, p. 389) expõe: “Historicamente, no Brasil, podemos identificar a origem da ideia de plano na educação a partir da década de 1930. Sua primeira manifestação explícita nos é apresentada pelo ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ lançado em 1932”. Para o autor, o conceito de um plano incluso no Manifesto toma o sentido de instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação, em conformidade com as ideias da Escola Nova.

Conforme menciona Saviani (2010), seguindo a influência do Manifesto, na Constituição de 1934, pela primeira vez, instituiu-se, no Art. 150, alínea a, como competência da União, fixar o plano nacional de educação, “[...] compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (BRASIL, 1934). No mesmo artigo, previa-se também a criação do Conselho Nacional de Educação, que teria como objetivo a elaboração do PNE (SAVIANI, 2010).

[...]

Art. 152 Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (BRASIL, 1934).

Contudo, durante o período do Estado Novo (1937-1945), a elaboração do documento para a criação de um plano nacional não se concretizou. De acordo com Saviani (2010), no período entre 1946 e 1964, assumiram-se duas concepções de plano, que compreendiam as disputas e os acirramentos da época.

No período compreendido entre 1946 e 1964 observa-se uma tensão entre duas visões de plano de educação que, de certo modo, expressa a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista, que atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, libertando-o da dependência externa, e aquelas que defendiam a iniciativa privada, contrapondo-se à ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal do ensino. Ambas as tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão, no Congresso Nacional, do projeto da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2010, p. 389).

Assim, anos depois, a “[...] Constituição Federal de 1946 incumbiu a União da elaboração da LDB (Art. 5º, XV, d). Mas o reaparecimento do Plano só apresentar-se-ia no interior da Lei nº 4.024/61, sob a influência do conceito de *planejamento e desenvolvimento* [...]” (CURY, 2009, p. 17, grifo do autor). Portanto, a LDBEN, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, refere-se ao plano de educação no seu Art. 92, § 2º, determinando: “[...] o Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o plano de educação [...]”.

Na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu a reforma do ensino, o plano nacional aparece no Art. 53, que instituiu o Governo Federal como responsável pelo estabelecimento e execução dos planos nacionais de educação, sendo previsto o atendimento às diretrizes e normas do Plano Geral do Governo. Assim, segundo Saviani (2010, p. 390),

[...] o protagonismo no âmbito do planejamento educacional se transferiu dos educadores para os tecnocratas, o que, em termos organizacionais se expressou na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas.

Desse modo, mais tarde, na Constituição de 1988, no Art. 214¹⁰, foi instituído o PNE, com duração plurianual, tendo como objetivo a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis e a integração das ações ao Poder Público. Nessa direção, a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, estabeleceu, no Art. 9, § 1º, que a União, no prazo de um ano a partir da publicação da Lei, deveria encaminhar ao Congresso Nacional, o PNE, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Portanto, o PNE foi instituído pela primeira vez a partir da Lei nº 10.172/2001, que vigorou de 2001 a 2010. Cury (2009) ressalta dificuldades e limites do PNE (2001-2010), entre os quais cita a rotatividade administrativa posta pela mudança dos governos, uma vez que o PNE visa estabelecer um padrão de qualidade para todos os níveis, etapas e modalidades que transcenda a descontinuidade administrativa. Outro ponto é a participação social, já que um Estado Democrático de Direito postula

¹⁰ O Art. 214 foi alterado pela EC nº 59/2009: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]” (BRASIL, 2009, p. 8).

mobilização e participação. De acordo com Cury (2009), não basta a judicialização e a exigibilidade dos direitos sociais.

Eis por que, por mais leis que tenhamos, falta uma que dê consequência à educação escolar proclamada em nossa Constituição como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º). Não basta a judicialização e a exigibilidade por parte dos interessados quando há omissão na oferta de uma educação escolar que seja de qualidade. É preciso uma Lei de Responsabilidade Educacional. A base de uma Lei de Responsabilidade Educacional é a ética, aliás, claramente posta no art. 37 da Constituição. Os governantes devem assumir conscientemente suas responsabilidades e haver consequências, no caso de omissão quanto a esse direito, como o de imputação de improbidade administrativa (CURY, 2009, p. 28).

Em suma, o PNE (2001-2010) foi resultado de um processo da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais que já estavam em andamento. Portanto, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por intermédio do MEC, foram realizadas políticas e lógicas de gestão, objetivando implementar a reforma da educação nacional, tendo como prioridade a adoção de políticas focalizadas, com grande ênfase, no ensino fundamental e a construção de vários instrumentos e dispositivos, com foco na instituição de um sistema de avaliação da educação (DOURADO, 2010).

O Governo Fernando Henrique Cardoso foi marcado pelo contexto neoliberal, que deu assim um novo molde à estrutura e à gestão pública com a Reforma do Aparelho do Estado (FERREIRA; FONSECA, 2011). No campo da educação, segundo Martins (2001), houve a intensificação do discurso do aprofundamento no processo de descentralização dos sistemas de ensino, com urgência em instaurar, nesses sistemas, a lógica de critérios de excelência, de eficácia e eficiência e de competitividade, aspectos da racionalidade econômica.

Esse processo impôs inúmeros desafios para as políticas de cada país em particular e, dentre essas, para as políticas sociais. A educação, por exemplo, foi afetada, tendo sido impelida a executar reformas capazes de modificar finalidades, valores e práticas educativas. A gestão educacional – e, nela, especificamente a gestão escolar – passou a orientar-se pelo modo gerencial que foi, sem dúvida, uma estratégia para levar as instituições escolares a trilharem modelos técnicos de planejamento que tomam o mercado como exemplo de eficiência (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 78).

De acordo com as autoras, a consolidação de um Estado Gerencial, que tem como característica a ideologia voltada para o mercado e busca uma gestão econômica eficiente, tem como objetivo conferir eficiência ao setor público. O Estado, como uma instituição político-regulatória, busca corresponsabilizar outros setores/instituições

pelo desenvolvimento do País. Assim, o planejamento estratégico, no molde gerencial, foi selecionado para organizar ações de maneira descentralizadora e racional, transferindo responsabilidades da União para estados e municípios.

Para alguns autores, o primeiro mandato do Governo Lula (2002-2010)¹¹ foi marcado por continuidades em relação ao governo anterior. Quanto à ideia de um plano, foi mantido o PNE (2001-2010), mas ainda que esse estivesse em vigor, em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um plano executivo, com trinta ações, cujos programas seriam executados em quatro eixos, a saber, Educação Básica, Alfabetização, Educação Profissional e Educação Superior.

Para Saviani (2007, p. 1233), o “[...] PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Não podemos esquecer que a concepção de um plano perpassa os ideários da época e as disputas de poder e, principalmente, a forma como o Estado se molda a favor do modo de produção capitalista. Para finalizar esta breve explanação sobre o PNE na história da educação, Saviani (2010) faz uma síntese do que representou a “ideia” de plano no contexto brasileiro.

Em suma: na década de 1930 o conceito de plano assumiu o sentido de introdução da racionalidade científica na educação; no Estado Novo, metamorfoseou-se em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido pela política educacional; com a LDB de 1961, converteu-se em instrumento de viabilização da racionalidade distributiva dos recursos educacionais; no regime militar, caracterizou-se como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação;

¹¹ “Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria, dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

na “Nova República”, sua marca foi o democratismo com o que a ideia de introduzir, pelo plano, uma espécie de racionalidade democrática se revestiu de ambiguidade; finalmente, na era FHC, o plano se transmutou em instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação (SAVIANI, 2010, p. 391).

Por fim, o atual PNE (2014-2024) tramitou na Câmara por três anos e meio ao todo. O texto chegou à Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 8.035/2010, mas somente em junho de 2014 o atual PNE foi aprovado. O processo contou com participação de diversos atores: Poder Executivo no plano federal – a Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de Relações Institucionais, MEC, Ministério da Fazenda; Congresso Nacional – Câmara dos Deputados e Senado Federal; Conselhos e fóruns de educação institucionais – Movimentos sociais; Sociedade civil (gestores); Sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional; e CONAE¹², que teve ampla participação e contribuição na elaboração do PNE.

3.1 O PNE (2014-2024) – LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014

O PNE (2014-2024) foi instituído pela Lei nº 13.005/2014. O plano está organizado em vinte metas e 259 estratégias. As quatro primeiras metas tratam da universalização da educação básica. São diretrizes do PNE: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais (com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação); a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e para a cidadania (com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade); a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação que assegure atendimento às necessidades de expansão como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) com padrão de qualidade e equidade; a valorização dos profissionais da educação; a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014b).

¹² “A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. As conferências nacionais de educação são coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) [...]” (BRASIL, 2014c).

Referente às metas 1 e 6, que tratam da universalização da pré-escola e da expansão da creche e do atendimento em tempo integral em escolas de educação básica, destacamos:

- **Meta 1:** 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 até o final da vigência deste PNE.

- **Estratégia 1.2:** garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo.

[...]

- **Estratégia 1.7:** articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública.

[...]

- **Estratégia 1.12:** implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade.

[...]

- **Estratégia 1.14:** fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.

[...]

- **Estratégia 1.17:** estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

[...]

- **Meta 6:** oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

- **Estratégia 6.1:** promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

- **Estratégia 6.2:** instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.

[...]

• **Estratégia 6.8:** garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2014a, p. 2-4, grifo nosso).

Segundo o documento Linha de Base¹³, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as diretrizes do PNE são transversais e referem-se às vinte metas, tendo como eixos: a) a superação das desigualdades educacionais; b) a promoção da qualidade educacional; a valorização dos profissionais da educação; c) a promoção da democracia e dos direitos humanos; e d) o financiamento da educação.

[...] o PNE se estrutura em metas e estratégias aferíveis, o que possibilita um acompanhamento objetivo de sua execução. As metas podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015b, p. 12).

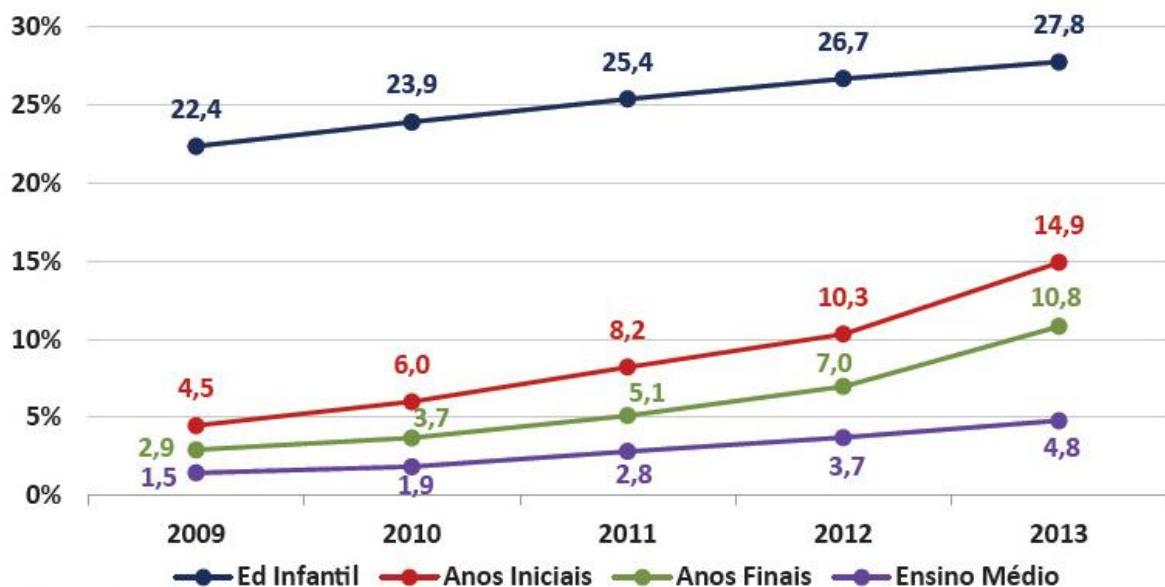
Vale lembrar que o INEP ficou responsável pelo monitoramento do plano, de acordo com o que estabelece o Art. 5º: “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas [...]” e seu § 2º “[...] a cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas [...]” (BRASIL, 2014a, p.1). Portanto, o documento Linha de Base faz uma contextualização das condições educacionais de cada uma das vinte metas no começo de vigência do PNE (2014-2024).

¹³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) abriu, em outubro de 2015, “[...] consulta pública para coletar contribuições aos indicadores para monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024. Pessoas físicas ou jurídicas, órgãos, entidades e instituições públicas ou privadas terão 60 dias para encaminhar sugestões, críticas e propostas, por meio de formulário on-line. O PNE prevê que, a cada dois anos, o INEP publique estudos para aferir a evolução no cumprimento de suas metas. [...] o documento consiste de análises descritivas das séries históricas dos indicadores, bem como de recortes por região, sexo, renda, localização de residência e da escola, entre outros. As informações foram extraídas dos resultados de pesquisas realizadas pelo Inep (Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, Saeb, IDEB), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Pnad e Censo Demográfico) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (dados da pós-graduação), disponíveis na data de promulgação da Lei do PNE, em 25 de junho de 2014” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015c).

Também no endereço eletrônico do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do MEC, encontram-se os dados da situação dos estados e municípios em relação à meta nacional. No que diz respeito à universalização da educação para as crianças de 4 a 5 anos (meta 1), os percentuais do Brasil, da Região Sudeste, do estado do Espírito Santo e dos municípios de Serra e Vila Velha estão bem próximos: 81,4% (Brasil), 87,0% (Região Sudeste), 81,8% (Espírito Santo), 77,7% (Serra) e 78,7% (Vila Velha). Já o percentual da população de zero a 3 anos ainda está muito longe dos 50% pretendidos na meta 1, ou seja, apenas 23,2% no Brasil, 9,2% na Região Sudeste, 26,1% no Espírito Santo, 29,1% em Serra e 33,0% em Vila Velha.

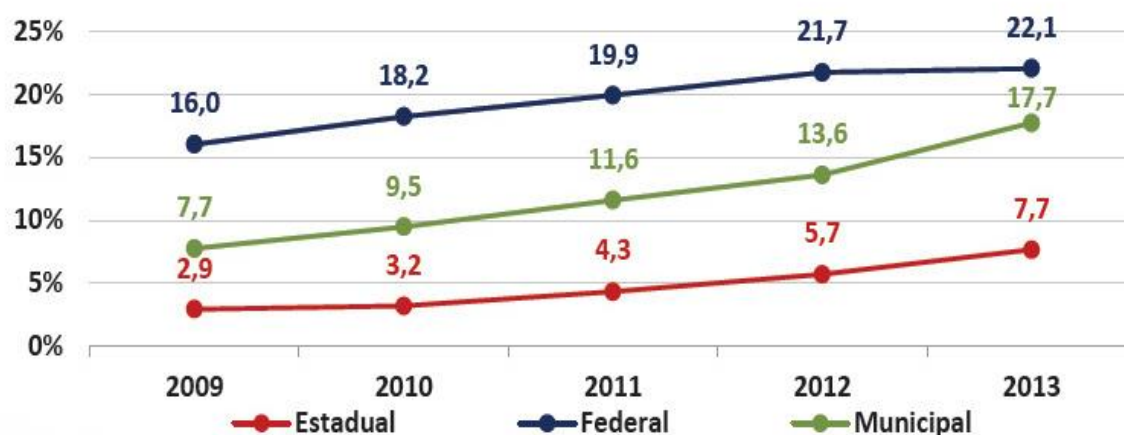
Para um panorama melhor do percentual de matrículas referente ao atendimento em tempo integral, apresentamos a seguir os dados encontrados no documento Linha de Base, separados por etapas de ensino e por dependência administrativa no Brasil (Gráficos 1 e 2). Isso facilita um olhar mais atento para a educação infantil – nosso foco de estudo.

Gráfico 1 – Percentual de matrículas em tempo integral, por etapas de ensino no Brasil.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015b).

Gráfico 2 – Percentual de matrículas em tempo integral, por dependência administrativa.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015b).

Podemos observar um aumento no número de matrículas na educação em tempo integral, entre os anos de 2009 até 2013. No Gráfico 1, na educação infantil, o percentual de matrículas cresceu a cada ano como segue: 22,4% em 2009, 23,9% em 2010, 25,4% em 2011, 26,7% em 2012 e 27,8% em 2013. No Gráfico 2, em que se destaca o número de matrículas por dependência administrativa, o percentual de matrículas na esfera estadual subiu de 2,9%, em 2009, para 7,7%, em 2013; no plano federal, cresceu de 16,0%, em 2009, para 22,1%, em 2013; no âmbito municipal, aumentou de 7,7%, em 2009, para 17,7%, em 2013. Observamos ainda que, em 2009, foram contabilizadas 2.279.959 matrículas em tempo integral e, em 2013, 4.910.279 matrículas na educação básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015b).

A leitura dos Gráficos 1 e 2 aponta um aumento no número de matrículas em tempo integral, principalmente na educação infantil. Também aponta o maior número de matrículas na esfera federal¹⁴ e o baixo número de matrículas em âmbito estadual. Apesar do crescimento relativo ao tempo integral nas etapas de ensino e por dependência administrativa, é importante um olhar cuidadoso na qualidade do atendimento em tempo integral que é oferecido na educação básica.

¹⁴ “As escolas federais apresentam uma taxa alta de matrículas em tempo integral. Uma hipótese para esses resultados é a participação dos institutos federais de educação, que oferecem a educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio, cujas matrículas são contabilizadas como de tempo integral, quando totalizadas 7 horas diárias de estudo” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015b, p. 105).

Como dito anteriormente, a ampliação da jornada está normatizada, mas não é obrigatória, e abrange diferentes experiências dentro do território brasileiro, sendo uma realidade há anos em nosso País. Por sua vez, apenas o crescente número de matrículas não diz muito sobre a realidade das nossas instituições de educação infantil. Para além do acesso, as metas e estratégias do PNE, destinadas à educação infantil, precisam abordar a superação das desigualdades econômicas, regionais e raciais/étnicas (AQUINO, 2013). Atualmente, o programa criado em nível federal para o atendimento em jornada ampliada é o Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, cujo foco é o ensino fundamental, advindo daí o grande quantitativo de matrículas nessa etapa da educação básica.

4 O CONTEXTO DE PESQUISA: DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO?

4.1 O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: ASPECTOS GERAIS

A população capixaba vem passando por uma fase de mudança demográfica, pois está deixando de ser predominantemente jovem para se tornar progressivamente envelhecida. Portanto, surgem novos parâmetros para o atendimento às demandas sociais, tais como saúde, educação, emprego e seguridade social (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2015).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no estado do Espírito Santo, a população em 2010 somava 3.514.952 pessoas. Desse total, 83,4% residiam em áreas urbanas e 16,6% em áreas rurais. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2013, a população residente de zero a 4 anos correspondia a 6,4% e a de 5 a 9 anos, 7,2%. Em 2015, a estimativa da população, segundo o IBGE, era de 3.885.049 pessoas.

O IDHM do Espírito Santo em 2010 era de 0,740, o que situava o Estado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Ainda entre 2001 e 2013, o Espírito Santo apresentou intensa redução na proporção da população extremamente pobre. Em 2001, 12,0% da população encontrava-se em situação de extrema pobreza; em 2012, esse percentual caiu para 2,3%. Porém, em 2013, houve um aumento na proporção da população extremamente pobre, que atingiu 3,5%. Esse aumento, contudo, também foi observado na Região Sudeste e em todo o Brasil.

O Estado tem hoje um total de 78 municípios. A RMGV é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. De acordo com a estimativa do IBGE de 2015, os municípios mais populosos dessa Região são Serra e Vila Velha, com 485.376 e 472.762 de habitantes, respectivamente. A RMGV é responsável por 63% do PIB total estadual, de acordo com valores de 2005. Apesar da importância econômica, a Região Metropolitana apresenta grandes desigualdades sociais, com áreas de alto nível de renda e desenvolvimento humano

e outras em condições urbanas precárias (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2008).

Em relação à vulnerabilidade social, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicou, no ano de 2015, o Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros. O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) é composto por três dimensões: 1) infraestrutura urbana; 2) capital humano e 3) renda e trabalho. Cada dimensão é formada por um conjunto de indicadores. A maior parte dos municípios da Região Sudeste (48,8%) está concentrada na faixa de baixa vulnerabilidade social e a cidade de Vitória, capital do estado Espírito Santo, é a única na Região Sudeste que se encontra nessa faixa.

No que se refere à primeira etapa da educação básica, o número de matrículas na educação infantil, segundo o Censo Escolar de 2014, foi de 146.486, conforme se observa na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados no estado do Espírito Santo.

Número de Alunos Matriculados no Espírito Santo		
Dependência	Matrícula Inicial – Educação Infantil	
	Creche	Pré-Escola
Estadual	0	0
Federal	86	56
Municipal	61.415	85.071
Privada	7.072	11.664
Total	68.573	96.787

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015a).

O Centro de Apoio de Implementação das Políticas de Educação (Cape)¹⁵ do Ministério Público do Espírito Santo (MPES) divulgou, no ano de 2015, o Diagnóstico da Situação da Educação Infantil no Espírito Santo. Esse diagnóstico visa “[...] instrumentalizar as Promotorias de Justiça no acompanhamento e na investigação da oferta de vagas em creches e pré-escolas e é baseado em levantamento

¹⁵ “O Centro de Apoio Operacional de Implementação das Políticas de Educação é órgão auxiliar da atividade funcional do Ministério Público, integrante da estrutura da Procuradoria-Geral de Justiça, cuja principal função é promover o intercâmbio entre os seus membros, municiando-os de subsídio técnico para atuação em favor da concretização dos direitos dos cidadãos assegurados pela legislação constitucional e infraconstitucional, na área tema” (ESPÍRITO SANTO, 2015b).

realizado junto às secretarias de educação de todos os municípios” (ESPÍRITO SANTO, 2015b).

De acordo com o MPES, dos 78 municípios consultados, apenas cinco não responderam e dois entregaram informações incompletas. Os dados coletados referem-se à população residente na faixa etária da educação infantil; ao número de matrículas efetivadas e ofertadas em 2015; ao número de crianças em lista de espera em 2015, principalmente quanto à forma de organização na rede de ensino; à/ao estratégia/planejamento para o cumprimento da universalização da pré-escola e aumento progressivo do atendimento em creche. O MPES destacou os principais pontos do diagnóstico da realidade da educação infantil no Espírito Santo. São eles:

- muitos municípios não têm conhecimento do seu número populacional na faixa etária da Educação Infantil, prejudicando o planejamento da oferta de vagas;
- em muitos municípios em que há ausência de vagas a oferta de vagas é maior do que o número de vagas efetivadas, podendo indicar ausência de planejamento na oferta escolar e falta de busca ativa;
- apenas 10 municípios (13% dos municípios) possuem lista de espera unificada, o que traz prejuízos para a administração educacional, que desconhece o número real de crianças que aguardam matrícula;
- 15 municípios (19% dos municípios), inclusive municípios que não alcançaram a universalização das matrículas de pré-escola, não possuem lista de espera;
- considerando os municípios respondentes, o Espírito Santo possui 24.683 crianças em lista de espera, sendo que 21.065 crianças aguardam matrícula em creche e 3.618 na pré-escola;
- apenas 35 municípios alcançaram a universalização da matrícula pré-escolar neste ano, sendo que a EC nº 59/2009 traz prazo limite para universalização em 2016;
- grande parte das estratégias/planejamentos existentes no município para universalização da pré-escola e aumento progressivo das matrículas em creche são recortes do Plano Municipal de Educação (ESPÍRITO SANTO, 2015b).

Em síntese, podemos citar algumas similaridades entre Serra e Vila Velha: o número de habitantes, a predominância da população urbana nas duas cidades, o IDHM alto e a proximidade do número de matrículas na educação infantil. Contudo, no município de Serra o número de instituições de educação infantil é bem maior, e a oferta da pré-escola é predominantemente municipal; já em Vila Velha a rede privada tem um grande número de matrículas.

4.2 O MUNICÍPIO DE SERRA

De acordo com os dados do Censo Escolar, no ano de 2014, no município de Serra, estavam matriculadas na educação infantil, na rede pública municipal de ensino, 17.606 crianças (Tabela 2). A população infantil, nesse ano, correspondia ao total de 41.047 crianças de zero a 5 anos. O não atendimento na educação infantil abrangia 22.627 (55%) crianças: 21.600 (78,0%) na creche e 1.027 (7,7%) na pré-escola. No ano de 2015, 8.325 crianças estavam na lista de espera: 6.937 eram para creche e 1.388 para pré-escola. No Município, até o ano de 2015, existiam sessenta Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Tabela 2 – Número de alunos matriculados no município de Serra.

Número de Alunos Matriculados no município de Serra		
Dependência	Matrícula Inicial – Educação Infantil	
	Creche	Pré-Escola
Estadual	0	0
Federal	0	0
Municipal	6.369	11.237
Privada	187	931
Total	6.556	12.168

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015a).

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, o município de Serra tinha uma população de 409.267 habitantes, dos quais 99,3% estavam localizados na área urbana e somente 0,7% em área rural. De acordo com o IBGE, a estimativa da população, em 2015, foi de 485.376 habitantes. A população menor de 15 anos, em 2010, era de 25,3%. Em relação ao fluxo migratório, em 2000, de acordo com o Censo, 12,7% da população do Município eram de residentes não naturais.

Em 2010, o IDHM de Serra era 0,739, o que situa esse Município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Entre 2000 e 2010, a população de Serra cresceu a uma taxa média anual de 2,44%, enquanto no Brasil o crescimento foi de 1,17% no mesmo período. Nessa década, a taxa de urbanização do Município passou de 99,43% para 99,31%.

4.3 O MUNICÍPIO DE VILA VELHA

De acordo com os dados do Censo Escolar, no ano de 2014, em Vila Velha, no que se refere à educação infantil, estavam matriculadas na rede pública municipal de ensino 10.698 crianças (Tabela 3). No Município, até o ano de 2014, existiam 34 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS).

A população infantil, no ano de 2010, contava com um total de 31.786 de crianças na faixa etária de zero a 5 anos. O não atendimento na educação infantil atingia 20.623 (65%) crianças: 16.637 (80,1%) na creche e 3.986 (36,2%) na pré-escola.

Tabela 3 – Número de alunos matriculados no município de Vila Velha.

Número de Alunos Matriculados no município de Vila Velha		
Dependência	Matrícula Inicial – Educação Infantil	
	Creche	Pré-Escola
Estadual	0	0
Federal	0	0
Municipal	4.094	6.604
Privada	947	3.137
Total	5.041	9.741

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015a).

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, no município de Vila Velha viviam 414.586 de pessoas. A população estimada, no ano de 2015, era de 472.762, segundo os dados do IBGE. O IDHM de Vila Velha era 0,800, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Alto (IDHM entre 0,800 e 1).

Em 2010, a população rural era de 0,49% e a urbana, de 99,51%, revelando uma população predominante urbana. Em relação à estrutura etária, a população com menos de 15 anos era de 21,18%. Além disso, de acordo com o Censo de 2010, 48,5% dos moradores nasceram no Município, enquanto 51,5% eram residentes não naturais.

5 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE SERRA, DE VILA VELHA E DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: UMA ANÁLISE DE SUAS METAS E ESTRATÉGIAS

De acordo com a legislação brasileira, a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 dispõem que os municípios deverão atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. No que tange à elaboração dos Planos, a LDBEN de 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).

Recentemente, como desafio aos municípios brasileiros, após a aprovação do PNE (2014-2024), 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, 2014b). Portanto, novas estratégias foram elaboradas para o cumprimento das metas em âmbito local.

[...]

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014a, p. 1).

Por conseguinte, temos:

- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação – PNE);
- Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015 (Plano Estadual de Educação – PEE);
- Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015 (Plano Municipal de Educação de Vila Velha – PMEVV);

- Lei nº 4.432, de 24 de novembro de 2015 (Plano Municipal de Educação de Serra – PMES).

Considerando que ainda é recente a aprovação dos Planos, a partir das Leis aprovadas nos municípios (Serra e Vila Velha) e no estado do Espírito Santo, reiteramos nosso objetivo em compreender os desafios colocados, ou melhor, as estratégias que serão adotadas para a efetivação das metas, sobretudo na educação infantil em tempo integral. 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, entre outros aspectos.

No estado do Espírito Santo, o PEE foi instituído pela Lei nº 10.382/2015. Nota-se que o texto do PEE segue o modelo do PNE. O tempo integral na educação infantil é abordado na estratégia 1.16, que preconiza que o estado do Espírito Santo promoverá, em regime de colaboração, o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a 5 anos. Em se tratando da creche para crianças de até 3 anos, observamos estratégias que enfatizam a demanda pelo atendimento, a parceria entre os órgãos públicos de assistência social e saúde e também o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda.

Meta 1: 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 até o final da vigência deste PEE.

1.1) vetado;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PEE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) apoiar, em regime de colaboração, no primeiro ano de vigência do PEE, o estabelecimento de normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) apoiar a manutenção e ampliação, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, do programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) apoiar a implantação, em regime de colaboração, até o segundo ano de vigência deste PEE, de avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) apoiar, em regime de colaboração, a formação inicial e contínua dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.8) promover a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.9) estimular, em regime de colaboração, o atendimento da educação infantil às populações do campo, indígenas e quilombolas, em suas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (ESPÍRITO SANTO, 2015a, p. 1).

No que tange à meta 6, percebemos novamente que o texto do PEE segue o do PNE. Portanto, as estratégias tratam, de maneira geral, da ampliação e da reestruturação de escolas para o atendimento em tempo integral, como a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos.

A estratégia 6.3 aponta quem terá prioridade na matrícula: as comunidades pobres ou crianças em situação de vulnerabilidade social. As estratégias 6.6 e 6.7 fazem referência à garantia do atendimento nas escolas do campo e nas de comunidades indígenas e quilombolas, bem como do atendimento a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos.

[...]

Meta 6: oferecer educação integral e de tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, tanto as do campo quanto as da cidade, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) criar estratégias curriculares que atendam a uma educação de formação integral, com conteúdo e práticas que respondam às exigências do momento histórico e das demandas do futuro, atendendo ainda demandas como educação em direitos humanos, respeito às diferenças (classe social, orientação sexual, gênero e etnia racial);

6.3) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas dentro do conceito de espaço educador sustentável, com padrão arquitetônico e de mobiliários adequados para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.4) fomentar e executar o programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, dentro do conceito de espaço educador sustentável, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.5) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais, naturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.6) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando as peculiaridades locais, sendo a forma de funcionamento definida pelas secretarias de educação com a comunidade local;

6.7) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.8) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais;

6.9) fortalecer políticas intersetoriais com ações de orientação e apoio às famílias por meio das áreas de saúde, assistência social, esporte, cultura, meio ambiente, com foco no desenvolvimento integral do estudante (ESPÍRITO SANTO, 2015a, p. 5).

O PMEVV foi instituído pela Lei nº 5.629/2015 e traz algumas estratégias num formato mais utilitário, por exemplo, a estratégia 1.1, que tem como objetivo a inauguração de dez unidades de ensino e a ampliação da rede municipal para

atender a meta 1. A estratégia 1.5 tem como objetivo o estabelecimento de novas parcerias com os setores de saúde e assistência social e ONGs e a ampliação das existentes, para orientação e apoio aos pais com filhos entre zero e 5 anos de idade. Não foram encontradas estratégias que abordem a educação em tempo integral na meta 1.

Meta 1: 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 até o final da vigência deste PME.

1.1) inaugurar 10 unidades de ensino e ampliar a rede municipal para atendimento da demanda legal, seguindo o padrão nacional de qualidade, em regime de colaboração com a União e o Estado do Espírito Santo, visando atender a demanda identificada;

1.2) aderir e manter programas nacionais de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil, voltados à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas municipais;

1.3) aplicar a avaliação com base em instrumentos nacionais a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola do município de Vila Velha até 2016. Implementar no ano subsequente o plano de ação de cada unidade escolar com base nos diagnósticos encontrados nos instrumentos de avaliação;

1.4) ampliar a oferta de matrículas em instituições de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, objetivando atender a demanda contemplada nas entidades comunitárias, filantrópicas, sem fins lucrativos conveniadas ao poder público;

1.5) garantir a formação inicial por meio da UAB - Universidade Aberta do Brasil e dar continuidade à oferta de formação continuada, garantindo parcerias com entidades públicas e privadas e do setor da Educação Infantil;

1.6) garantir a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu, o afastamento remunerado e cursos de formação de professores para a Educação Infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população da Educação Infantil;

1.7) construir escola de Educação Infantil para ofertar educação no campo, a fim de atender às especificidades da comunidade rural, conforme a demanda;

1.8) garantir o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil;

1.9) garantir o acompanhamento, por meio dos órgãos fiscalizadores e de acompanhamento (Conselho Municipal de Educação, Conselho FUNDEB, CAE, AEC);

1.10) instituir mecanismos que garantam a realização de estudos e diagnósticos, consolidando-se um sistema de estatística para obter dados dos estabelecimentos de ensino que oferecem Educação Infantil, com dados online disponíveis a toda população;

1.11) estabelecer novas parcerias e ampliar as existentes, com os setores de saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos de idade, oferecendo a assistência necessária;

1.12) adequar as despesas da Educação Infantil aos percentuais estabelecidos pela legislação vigente;

1.13) reelaborar/revisar, a cada três anos, orientações curriculares que considerem os direitos e as necessidades específicas da faixa etária atendida, e tenham em vista a necessária integração com o ensino fundamental;

1.14) assegurar o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional de forma que:

a) sejam adquiridos e/ou repostos anualmente os recursos pedagógicos, em especial, brinquedos, jogos e livros infantis, garantindo acervo diversificado, em quantidade e qualidade adequadas;

b) seja adquirido e/ou mantido acervo de livros para pesquisa e formação de educadores e pais;

c) haja participação da comunidade escolar (colegiados e instituições auxiliares) na definição desses materiais, considerando-se o projeto político-pedagógico da unidade, bem como o papel do brincar e a função do brinquedo no desenvolvimento infantil;

1.15) implantar gradativamente, de acordo com o projeto político-pedagógico, com as adequações necessárias de espaço físico, brinquedotecas, salas de leituras, miniquadras, salas de recursos multifuncionais, bibliotecas, laboratórios de informática e captação de água de chuva, nas unidades de Educação Infantil da rede pública municipal, em regime de colaboração com a União e o Estado do Espírito Santo, sendo 25% (vinte e cinco por cento) nos 3 primeiros anos e o restante até o final da vigência do plano;

1.16) estabelecer um programa de acompanhamento das demandas por meio da manutenção de um cadastro único, permanente e informatizado, acessível a qualquer tempo aos Dirigentes Escolares, aos Conselhos Tutelares, ao Conselho de Direitos e de Educação e à população, bem como banco de dados que subsidiem a elaboração e a implementação de políticas públicas para a infância;

1.17) assegurar nas instituições de Educação Infantil programas de alimentação adequados a cada faixa etária, garantindo a toda criança de zero até cinco anos, da rede pública, no mínimo, duas refeições em cada período;

1.18) fortalecer e garantir a participação no Fórum Permanente de Educação Infantil / FOPEIS, como uma instância de discussão e de acompanhamento das políticas públicas de Educação Infantil no estado do Espírito Santo;

1.19) consolidar a rede de proteção à criança em parceria com a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Assistência Social;

1.20) garantir formação continuada em serviço no calendário escolar para os profissionais da Educação Infantil;

1.21) ofertar formação continuada presencial e a distância, fora do horário de serviço, por adesão, e por organização da Secretaria Municipal de Educação (VILA VELHA, 2015a, p. 11).

Na meta 6, a estratégia 6.7 traz como objetivo ofertar vagas para a educação infantil em tempo integral, de acordo com os critérios definidos pela Comissão Interna Municipal de Educação Integral, ou seja, os critérios de seleção para a matrícula serão criados pelo Município. Ainda de acordo com a estratégia 6.7, as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação terão garantia à educação em tempo integral. A estratégia 6.1 fala da criação de um diagnóstico e da elaboração e implementação da proposta de política pública de educação em tempo integral na rede municipal de ensino. A estratégia 6.5 faz alusão à parceria entre entidades beneficentes de filantropia para o atendimento gratuito aos alunos da rede pública de ensino, oferecendo atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica.

Outros destaques são a implementação da Política Pública em Tempo Integral, por meio da criação de portarias, decretos e leis e a elaboração da proposta pedagógica e curricular da educação em tempo integral.

[...]

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

6.1) criar, até o primeiro ano de vigência deste plano, Comissão Interna de Educação Integral para o estudo, diagnóstico, elaboração e implementação da proposta de política pública de educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino, posteriormente com participação da sociedade civil organizada e Conselhos Municipais de Educação;

6.2) concluir a ampliação e a reestruturação das escolas públicas que ainda não possuem as instalações de quadras, laboratórios de informática, bibliotecas, refeitórios e cozinhas, auditórios, salas de recursos multifuncionais e salas multiuso, com padrões arquitetônicos adequados à legislação e à demanda, garantindo espaços para o funcionamento da educação integral, até o ano de 2020, de forma gradativa e programada;

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;

6.4) ofertar atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social (SEST, SENAI, SENAC, SESI, SESC, SENAT) entre outras, vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.5) articular com as Entidades Beneficentes de Filantropia, na forma do Art. 13, § 1º, inciso I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, e do Art. 214 da Constituição Federal, o atendimento gratuito aos alunos da rede pública de ensino, oferecendo atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica;

6.6) atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais, garantindo o transporte e a alimentação dos alunos, infraestrutura e condições adequadas de permanência dos alunos matriculados;

6.7) ofertar vagas para a Educação Infantil em tempo integral de acordo com os critérios definidos pela Comissão Interna Municipal de Educação Integral;

6.8) garantir o período de férias e recessos de acordo com o calendário escolar da rede municipal de Vila Velha;

6.9) elaborar a proposta pedagógica e curricular da educação em tempo integral, com a participação da comunidade escolar, sociedade civil, Conselho Municipal de Educação em parceria com a SEMED;

6.10) estender, gradativamente, a política de Educação Integral do Município, a cada 04 (quatro) anos, de modo a atingir esta meta até 2025, com ampliação de vagas nas unidades municipais já existentes e/ou construção de novas unidades, em parceria com a União e o Estado do Espírito Santo, com a participação de uma Comissão Interna de Educação Integral, a indicação e justificativa dos critérios de escolha das escolas a serem atendidas;

6.11) garantir a ampliação e a efetivação do projeto municipal rumo ao ensino médio, por meio de ações pedagógicas específicas, assim como a inserção gradativa, em até cinco anos, a partir da vigência deste plano, da educação integral para o ensino do 9º ano, na rede municipal de Vila Velha;

6.12) permanência dos alunos por no mínimo 07 horas (04h de ensino regular, somadas às 03h de atividades educacionais diversificadas, considerando a totalidade do tempo de sua permanência na unidade escolar ou 35 horas semanais, incentivando campos da cultura, arte, ciências e educação ambiental, esporte, lazer, acompanhamento pedagógico, comunicação e uso de mídias, direitos humanos e economia solidária);

6.13) buscar atender, de forma gradativa, 100% (cem por cento) dos alunos matriculados nas escolas contempladas pela Política Pública de Educação Integral, sendo obrigatório o atendimento de 50% (cinquenta por cento), no mínimo, até o ano de 2020;

6.14) estabelecer a implementação das estratégias municipais da Política Pública em Tempo Integral, por meio de portaria, decreto e lei, até o segundo ano de vigência deste plano;

6.15) garantir a locomoção dos alunos matriculados no Programa de ampliação de jornada escolar que necessitam de transporte escolar;

6.16) fomentar a articulação da escola junto à comunidade local, garantindo aos sábados o atendimento à comunidade por no mínimo 04h, além da carga horária semanal, com a coordenação de profissionais da rede e contratação de educadores sociais ou profissionais qualificados, incentivando os campos da arte, cultura, esporte e lazer;

6.17) fortalecer os Conselhos de Escola, Grêmio Estudantil e Comunidade local, através de capacitação e formação, buscando a conscientização e sensibilização do papel de cada ator envolvido na política pública de educação integral;

6.18) estabelecer contratos, convênios, parcerias e formação de recursos humanos para trabalhar com atividades diversificadas da política pública em tempo integral;

6.19) garantir a efetivação e/ou ampliação da jornada de profissionais do magistério concursados/efetivos da rede municipal, para o trabalho com a educação em tempo integral, considerando 40h de carga horária ou sub-regência, totalizando 50h;

6.20) equipar as Escolas Polos com salas temáticas e multifuncionais;

6.21) garantir o acesso da criança com necessidades especiais à educação em tempo integral, com acompanhamento de cuidador e profissionais de educação especial;

6.22) garantir a locomoção e o transporte para os alunos atendidos pelo Programa Municipal de Educação Integral em regime de colaboração com a União e/ou parcerias com as entidades de Serviço Social (VILA VELHA, 2015a, p. 13).

O PMES foi sancionado pela Lei nº 4.432/2015. Para o cumprimento da meta 1, foram instituídas dezessete estratégias, dentre as quais destacamos a 1.16, que visa fomentar o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a 5 anos de idade. De forma geral, as estratégias tratam do aumento do número de creches, das parcerias entre órgãos de assistência e saúde e da expansão da educação infantil.

Meta 1: 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 até o final da vigência deste PNE.

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil, segundo padrão nacional e municipal de qualidade, considerando as peculiaridades locais, garantindo a ampliação do quadro de funcionários, de forma que seja compatível com a demanda da respectiva unidade de ensino;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 anos, oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) instituir e manter programa municipal de planejamento da rede escolar, contemplando o estudo da oferta e demanda escolares e a construção, ampliação, adequação dos prédios físicos e a aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria das escolas públicas da Educação Infantil, respeitando a Lei de Acessibilidade;

1.6) implantar e implementar, até o segundo ano de vigência deste PME, a avaliação da educação infantil a ser realizada a cada 2 anos, com base nos indicadores nacionais de qualidade e diretrizes municipais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, implementando, no prazo de 2 anos de vigência desta Lei, política municipal de formação, de modo a priorizar sua realização em horário de trabalho;

1.8) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos;

1.9) priorizar o atendimento das populações do campo e das comunidades tradicionais na educação infantil, nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.10) garantir o acesso à educação infantil e à oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) estudantes(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (substituição e retirada de termos);

1.11) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das diversas áreas sociais, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade;

1.12) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento das crianças de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais e municipais de qualidade e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) estudante(a) de 6 anos de idade no ensino fundamental;

1.13) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, com a colaboração das famílias e com os órgãos públicos da área social e de proteção à infância;

1.14) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos;

1.15) o Município, com a colaboração da União e do Estado, realizará e publicará, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.16) fomentar 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 (SERRA, 2015, p. 1).

No que concerne à meta 6, as estratégias têm como foco a ampliação da oferta da educação em tempo integral e a construção de escolas. Como prioridade de matrícula, o PMES contempla as comunidades pobres ou as crianças em situação de vulnerabilidade social, bem como o atendimento às escolas do campo e de comunidades tradicionais e às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 a 17 (dezessete) anos.

[...]

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes(as) da educação básica.

6.1) promover, com apoio da União, a oferta da educação básica pública de qualidade em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo dedicado às atividades educacionais dos estudantes(as) seja igual ou superior a 7 horas diárias, durante todo o ano letivo;

6.2) participar da instituição, em regime de colaboração, de programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa municipal de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) atender às escolas do campo, comunidades tradicionais, quando existentes, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.6) ofertar a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 a 17 anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em instituições públicas especializadas. (SERRA, 2015, p. 3-4).

Com base no exposto, elaboramos um quadro com o propósito de oferecer um panorama das estratégias que correspondem às metas da educação infantil e da educação em tempo integral. Embora semelhantes em conteúdo, podem-se observar peculiaridades na redação dos Planos Municipais de Educação pesquisados. Desse modo, elencamos pontos que consideramos relevantes para a compreensão da nossa temática, a saber: os critérios de matrícula/seleção, o uso dos espaços educativos e equipamentos públicos, a previsão/elaboração de uma proposta pedagógica, a carga horária e o percentual de atendimento, a realização de avaliações e de diagnósticos, a orientação curricular e as nomenclaturas usadas para definir a ampliação da jornada e a utilização das DCNEI.

Quadro 1 – Síntese das estratégias utilizadas pelos entes federados para o desenvolvimento da educação infantil e da educação em tempo integral previstas nos planos de educação.

EIXOS DE ANÁLISE	ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	MUNICÍPIO DE VILA VELHA	MUNICÍPIO DE SERRA (continua)
Previsão de proposta pedagógica	Não contempla.	Elaborar proposta pedagógica e curricular da educação em tempo integral, com participação da comunidade escolar, da sociedade civil, do CME em parceria com a SEMED.	Não contempla.
Carga horária de atendimento	Permanência dos estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo.	Permanência dos alunos por, no mínimo, 7 horas (4 horas de ensino regular e 3 horas de atividades educacionais diversificadas), considerando a totalidade do tempo de sua permanência na unidade escolar ou 35 horas semanais.	Tempo dedicado às atividades educacionais dos estudantes igual ou superior a 7 horas diárias, durante todo o ano letivo.
Nomenclatura	Educação integral. Tempo integral. Educação pública em tempo integral. Formação integral.	Educação infantil em tempo integral. Educação integral. Educação em tempo integral.	Educação infantil em tempo integral.

EIXOS DE ANÁLISE	ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	MUNICÍPIO DE VILA VELHA	MUNICÍPIO DE SERRA (continua)
Critérios de matrícula / seleção	Prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.	Critérios definidos pela Comissão Interna Municipal de Educação Integral.	Prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	Não contempla.	Não contempla.	Fomentar o acesso à educação infantil em tempo integral, conforme estabelecido nas DCNEI.
Espaços educativos e equipamentos públicos	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais, naturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, praças, bibliotecas, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.	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.	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais, naturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, praças, bibliotecas, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.
Avaliação	Apoiar a implantação, em regime de colaboração, até o segundo ano de vigência deste PEE, de avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, acessibilidade e outros indicadores relevantes.	Aplicar a avaliação com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola do município de Vila Velha até 2016. Implementar no ano subsequente o plano de ação de cada unidade escolar com base nos diagnósticos encontrados nos instrumentos de avaliação.	Implantar e implementar, até o segundo ano de vigência deste PME, a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base nos indicadores nacionais de qualidade e diretrizes municipais, a fim de aferir infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, acessibilidade e outros indicadores relevantes.
Diagnóstico	Não contempla.	Instituir mecanismos que garantam a realização de estudos e de diagnóstico, consolidando um sistema de estatística para obter dados dos estabelecimentos de ensino que oferecem Educação Infantil, com dados <i>on-line</i> disponíveis a toda população.	Não contempla.
Currículo	Não contempla.	Reelaborar / revisar, a cada três anos, orientações curriculares que considerem os direitos e as necessidades específicas da faixa etária atendida e tenham em vista a necessária integração com o ensino fundamental.	Não contempla.

EIXOS DE ANÁLISE	ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	MUNICÍPIO DE VILA VELHA	MUNICÍPIO DE SERRA (conclusão)
Atendimento em percentual	Não contempla.	Atender, de forma gradativa, 100% dos alunos matriculados nas escolas contempladas pela Política Pública de Educação Integral, sendo obrigatório o atendimento de 50%, no mínimo, até o ano de 2020.	Fomentar o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a 5 anos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos planos educacionais.

Referente à expansão, o município de Vila Velha estabelece como meta atender, de forma gradativa, 100% dos alunos matriculados nas escolas contempladas pela Política Pública de Educação Integral, sendo esse atendimento obrigatório, no mínimo, até o ano de 2020. Já no município de Serra, o plano traz somente “fomentar” o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a 5 anos. Visto que o PNE tem como meta o atendimento em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a servir a pelo menos 25% dos(as) estudantes da educação básica, com obrigatoriedade a partir de 4 anos, não sabemos como a creche – que historicamente tem como característica o atendimento em tempo integral – será contemplada.

No que diz respeito à definição da carga horária de atendimento, o PEE e o PMES seguem a redação do PNE, considerando atendimento em tempo integral a jornada igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo. No PMEVV, a permanência dos alunos na escola também é de, no mínimo, 7 horas, porém 4 horas são voltadas para o ensino regular, somadas a 3 horas para atividades educacionais diversificadas (contraturno). Assim, o tempo total de permanência na instituição é de 35 horas semanais.

Como critérios para matrícula/seleção, o PEE e o PMES estabelecem, prioritariamente, o atendimento a crianças de comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social, enquanto o PMEVV adverte que tais critérios serão definidos por uma Comissão Interna Municipal de Educação Integral. Isso nos remete à discussão sobre o direito de todas as crianças à educação infantil. De acordo com Araújo (2015b, p. 20), 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”. A autora prossegue:

[...] a prerrogativa da vulnerabilidade social das crianças constituiu-se como uma referência significativa na formulação dos critérios de seleção das crianças para o atendimento em tempo integral nas creches e nas pré-escolas, ainda que tal vulnerabilidade tenha relação direta com os interesses ou a própria vulnerabilidade das famílias. Tal constatação tem ocupado 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 (ARAÚJO, 2015b, p. 20).

Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2013) ressaltam que a infância é produzida de diversas maneiras, e uma delas é pela via da normatização jurídica. Desse modo, segundo as autoras, 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 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.

Outro ponto é a referência às DCNEI nos 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, de acordo com Araújo (2015c), a ausência de um projeto político-pedagógico articulado às DCNEI, 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, e essa ausência 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 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 traz uma

estratégia específica para a elaboração de uma proposta pedagógica voltada à educação em tempo integral. Contudo, como podemos observar, o Plano não faz referência à utilização das DCNEI na elaboração de orientações curriculares. Tal ausência nos preocupa, uma vez que almejamos uma concepção de currículo que não se configure pelo viés disciplinar. Nesse sentido, é de grande importância que as secretarias de educação e os profissionais que atuam na educação infantil e no contexto do atendimento em tempo integral tenham clareza na definição de um currículo para crianças que permanecem mais de 7 horas diárias em uma instituição.

A articulação com diferentes espaços da cidade também ganha destaque nos Planos Educacionais. 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. No PMEVV, além do objetivo de fomentar a articulação com diferentes espaços, a locomoção e a alimentação também são pontos considerados no atendimento da educação em tempo integral.

Vimos que todos os planos abordam em suas estratégias a articulação com diferentes espaços da cidade. Há de se questionar que possibilidades são essas, uma vez que, na pesquisa intitulada Educação em Tempo Integral na Educação Infantil: um estudo das concepções e práticas no estado do Espírito Santo, os gestores e professores destacaram como desafios a necessidade de melhoria nas condições de trabalho, inclusive no que diz respeito aos espaços físicos. Em muitos casos, a maioria das atividades realizadas no atendimento em tempo integral ocorria em sala de aula e não existia articulação com outros espaços. Podemos dizer que, atualmente, existem algumas experiências que possibilitam às crianças outras vivências, mas que se configuram como exceções.

A avaliação está contemplada nos Planos Educacionais. No estadual, vem em regime de colaboração o apoio para a implementação, até o segundo ano de vigência, da avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base nos PNQEI, visando analisar a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores.

No PMES, a estratégia segue a mesma composição do PNE e do PEE. No PMEVV, entretanto, a estratégia vem diferenciada, visando à aplicação da avaliação com base em instrumentos nacionais para aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola, até 2016, bem como à implementação, no ano subsequente, do Plano de Ação de cada unidade escolar, com base nos diagnósticos encontrados nos instrumentos de avaliação.

Uma observação relevante é a utilização das nomenclaturas para a definição da ampliação da jornada. Nos Planos foram utilizados os seguintes termos: educação integral, tempo integral, educação pública em tempo integral, formação integral, educação infantil em tempo integral, educação em tempo integral. No entanto, sabemos que a definição dos conceitos em torno da jornada ampliada pode adquirir diferentes concepções e usos, como destacado anteriormente no texto.

Outro destaque do PMEVV é a instituição de mecanismos que garantam a realização de estudos e de diagnóstico para a criação de um sistema de estatística com a finalidade de obter dados das instituições que atendem a educação infantil para socializá-los com a população.

Em síntese, compreendemos que o município de Vila Velha traz um Plano Educacional mais consolidado, no que se refere à educação infantil e à educação em tempo integral, pois já tem como experiência o atendimento em jornada ampliada. Já o município de Serra segue outra dinâmica, ou seja, até o momento, não há atendimento em tempo integral na educação infantil, só existindo uma única instituição de ensino fundamental que, por sua vez, não atende 100% dos alunos em jornada ampliada, o que explica a inexistência de alguns pontos que elencamos nos respectivos Planos.

Quanto ao PEE, a educação infantil em tempo integral não tem destaque, uma vez que a atuação do estado do Espírito Santo ocorre conforme a legislação vigente, em regime de colaboração, como observado na redação desse Plano em suas metas e estratégias.

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

Nos municípios de Serra e Vila Velha, a ampliação e a oferta da educação infantil em tempo integral ainda não se constituem como prioridade, pois as secretarias de educação estão procurando garantir a obrigatoriedade de educação para crianças de 4 a 5 anos, conforme estabelecida na EC nº 59/2009. Com isso, as GEIs destacaram nas entrevistas que, para o cumprimento de tal obrigatoriedade, o atendimento na creche para crianças de zero a 3 anos foi/está sendo reduzido.

No município de Vila Velha, de acordo com a GEI, as famílias que procuraram vagas na pré-escola foram todas contempladas, mas é necessário fazer uma busca ativa nas comunidades para saber, de fato, o quantitativo de crianças que ainda não é atendido na educação infantil. Já no município de Serra, a universalização da pré-escola está perto de acontecer, contudo isso só foi possível tendo em vista a necessidade de se reduzir o atendimento para as crianças de zero a 3 anos.

[...] 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)¹⁶.

Apesar de os municípios pesquisados serem considerados os mais populosos da RMGV, Serra não tem nenhuma instituição de educação infantil em tempo integral. No ano 2000, de acordo com a GEI do Município, existiu uma instituição que atendia em tempo integral, porém o atendimento se dava nos moldes do assistencialismo. Nesse ponto, tanto o município de Serra quanto o de Vila Velha ressaltam que, atualmente, há demanda da população pelo atendimento na educação infantil em tempo integral.

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).

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

¹⁶ Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com autorização dos entrevistados e transcritas na íntegra para melhor compreensão das falas dos sujeitos.

integral. Isso independe do bairro, independe da condição social, diferente que a gente pensava [...] (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, VILA VELHA).

No município de Vila Velha, uma única instituição atende 140 crianças da pré-escola, em jornada ampliada: 71 têm 4 anos e 69 têm 5 anos. Também existem três escolas de ensino fundamental: uma localizada na área rural e as outras duas, na área urbana. A coordenadora da GEI enfatizou que, apesar de essas instituições terem a jornada ampliada, a proposta é diferenciada, pois cada instituição tem características próprias, embora com orientações em comum.

São escolas com especificidades diferentes, são escolas que todas têm o atendimento em tempo integral, mas cada uma com suas características e suas especificidades. Então cabe às escolas estarem pensando nessa proposta. São propostas completamente distintas, não existe uma proposta única de educação em tempo integral. Existem algumas orientações comuns, mas as escolas têm liberdade de pensar suas propostas. A proposta da educação infantil foi pensada a partir da reflexão e das experiências que foram constituídas, até então, nas conversas com os professores, nas escutas com os pais... do que as crianças apontavam também (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, VILA VELHA).

Atualmente, a organização do atendimento em tempo integral dá-se por meio de oficinas, no turno da tarde. Anteriormente, a proposta pedagógica era a mesma tanto no turno da manhã quanto no da tarde. Na entrevista, porém, a coordenadora da GEI afirmou que não fazia sentido para a criança essa forma de organização, por isso a dinâmica atualmente é outra: as crianças participam de duas oficinas por dia. No total, são oito oficinas divididas entre música, corpo e movimento, contação de histórias, culinária, entre outras.

[...] muitas coisas interessantes estão sendo produzidas. As crianças têm nos apontado vários caminhos, coisas que a gente não imaginava ser possível pensar. As crianças pintam os muros da escola, eles fazem oficinas de teatro... a escola funciona em um espaço diferenciado (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, VILA VELHA).

[...] logo no início que me formei, eu via o tempo integral de uma forma muito negativa, porque eu achava que a criança precisava ter um tempo junto com suas famílias, onde elas precisassem ter um tempo onde elas fossem só ela, não pensada no coletivo o tempo inteiro. Hoje a gente vê que a organização da nossa sociedade... ela demanda de fato se pensar nesse tempo integral, mas não é qualquer tempo integral, é um tempo integral que faça sentido para as crianças, que realmente possibilite um espaço que a criança possa ser criança, que ela de fato consiga ter aprendizagem significativa nesse espaço, que ela possa conhecer os espaços para fora dos muros das escolas. Então essa proposta de conhecer a cidade é extremamente necessária, quando se pensa no tempo integral; então essa é uma questão bem positiva; então, assim, as famílias vêm com essa demanda e a gente precisa de ampliar (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, VILA VELHA).

Quando questionada sobre os espaços educativos e os equipamentos públicos, ou seja, sobre a articulação da instituição com outros espaços da cidade, a coordenadora enfatizou que essa articulação é considerada um dos maiores desafios para se pensar a educação em tempo integral no Município. Segundo a GEI, existe uma proposta de conhecer esses diferentes espaços da cidade, porém, para que isso ocorra com maior frequência, a SEME do Município tem buscado parcerias com empresas privadas, que oferecem transporte para a realização dos passeios. Isso demonstra a falta de serviços públicos para promover a articulação da instituição 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. No ano passado, a gente acompanhou, elas foram na mostra de Miró. 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).

Uma observação relevante a ser feita é que a instituição que funciona em tempo integral tem muitas crianças público-alvo da educação especial, que necessitam de atendimento especializado. Dessa forma, a organização da unidade volta-se para o atendimento específico a essas crianças.

[...] é uma escola que atende muitas crianças da educação especial, é uma característica da escola, e muitas precisavam de um atendimento especializado. Com isso, a gente diminuiu também o quantitativo de crianças por salas, porque, dependendo, lá tem um número quantitativo de crianças matriculadas que são autistas, que precisam de um acompanhamento diferenciado. Tem profissionais da educação especial acompanhando, tem os cuidadores que ajudam, que dão apoio aos professores para as crianças da educação especial, tem os auxiliares de Umei... (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, VILA VELHA).

Recentemente, para o cumprimento das estratégias do PMEVV, foi aprovada uma Resolução específica para a educação em tempo integral – a Resolução nº 17, de 16 de fevereiro de 2016 – que 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.

A Resolução prevê a criação de uma Comissão de Educação Integral para o estudo, diagnóstico, elaboração e implementação da proposta de política pública de Educação Integral do Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha. Destacamos dela o Art. 6º, que institui os principais eixos norteadores das ações pedagógicas nas unidades de ensino:

[...]

I. Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo, espaço e das oportunidades educativas.

II. Contribuir para redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e o aproveitamento escolar.

III. Integrar as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares.

IV. Incentivar a criação de espaços sustentáveis, agroecológicos e a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos.

V. Fomentar e incentivar a formação de professores nas diversas áreas do conhecimento e nas temáticas voltadas para a educação integral.

VI. Criar espaços acessíveis com a ampliação e a readequação, quando necessária, dos prédios escolares e outros espaços.

VII. Incentivar práticas de afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade, por meio da inserção dessa temática na formação de professores e nos currículos.

VIII. Promover ações e atividades que contemplem a diversidade cultural, criando um elo comum que estimule a cultura de paz e a convivência harmônica entre a escola e a comunidade.

XIX. Promover a igualdade de oportunidades educacionais, sem distinção de classe, no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência dos educandos (VILA VELHA, 2016, p. 3).

O Art. 8º da referida Resolução estabelece que o principal objetivo da educação em tempo integral é promover um processo de desenvolvimento humano e social dos educandos por meio da ampliação da jornada escolar, tendo como base a diversificação do universo de experiências educativas, com atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, esporte, lazer e cultura e artes, cultura digital, educação em direitos humanos e promoção da saúde. Tais aspectos devem ser concebidos de forma interdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos, visando à formação integral dos educandos (VILA VELHA, 2016).

O Art. 18, por sua vez, estabelece que o planejamento e a organização da Escola em Tempo Integral devem considerar o desenvolvimento da criança, dos adolescentes e dos jovens, promovendo meios de continuação de seus estudos, contemplando suas necessidades numa organização espaço/tempo que atenda suas especificidades nos diferentes níveis e modalidades (VILA VELHA, 2016).

Além de as instituições de educação infantil seguirem a Constituição de 1988, a LDBEN de 1996, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 5/2009, e a Resolução CME nº 10, de dezembro de 2011, devem:

- I. Assegurar condições adequadas de infraestrutura e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, garantindo sua proteção, cuidado e educação.
- II. Reconhecer as especificidades e singularidades infantis, num contexto que tome como referência as interações e brincadeiras.
- III. Organizar materiais, espaços e tempos que assegurem a indivisibilidade das dimensões expresso-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.
- IV. Considerar nos espaços e tempos as especificidades etárias, singularidades individuais e coletivas, das crianças favorecendo as interações, os deslocamentos e os movimentos amplos.
- V. Oportunizar espaços de participação que favoreçam a integração das famílias e da comunidade escolar, nas ações da instituição de ensino.
- VI. Criar redes de atendimento e proteção à criança, articuladas aos diferentes equipamentos públicos como: Ministério Público; Unidades de Saúde; Conselhos Tutelares; CRAS, a fim de promover e qualificar o atendimento e a assistência à criança.
- VII. Ampliar a jornada integrada ao currículo, de forma a não fragmentar ou pulverizar as ações nas unidades de ensino, garantindo experiências significativas para crianças que associem o cuidar e o educar buscando a qualidade do tempo.
- VIII. Promover o direito da vivência da infância em sua plenitude nos espaços das instituições educativas e em outros espaços articulados nas cidades.
- IX. Adequar as condições necessárias para alimentação, sono e banho, que atendam às necessidades e especificidades das crianças, assegurando um ambiente aconchegante, estimulante e seguro.
- X. Elaborar relatórios de avaliação descritiva, considerando as observações dos vários sujeitos que atuam com as crianças, a partir da sua permanência (VILA VELHA, 2016, p. 8).

A Resolução nº 17, de 16 de fevereiro de 2016, também estabelece a organização do atendimento especializado para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, com currículos, métodos, técnicas e organização específicos, professores especializados para o apoio pedagógico a fim de atuar em conjunto com os professores regentes, com carga horária de contratação de 40 horas semanais, e Projeto Político Pedagógico que contemple a melhoria das condições de acesso e permanência das crianças. No Art. 27, a operacionalização da instituição de tempo integral deverá considerar:

- I. Metodologia que considere as diferenças individuais e as características e necessidades de cada fase de desenvolvimento do educando.
- II. Matriz curricular flexível, que estabeleça interface entre a Formação Geral e as Atividades Complementares.
- III. A duração do tempo escolar de 8h30min diárias, para a educação infantil e o ensino fundamental, acompanhada de alimentação escolar adequada à ampliação da permanência do educando na escola.
- IV. Organização dos espaços de aprendizagem, garantindo a participação permanente dos professores, educandos e gestores, nas diferentes propostas no Projeto Político Pedagógico.
- V. Integração permanente com a cultura da comunidade local (VILA VELHA, 2016, p. 11).

Os Art. 28 e 29 estabelecem que as unidades que contemplem a política de Educação Integral em Tempo Integral devem ter um professor articulador com funções pedagógicas, administrativas e financeiras no quadro efetivo dos servidores do magistério, com dedicação exclusiva de no mínimo 40 horas semanais. Como funções do professor articulador, destacamos: contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; auxiliar na administração dos recursos; participar das discussões do Projeto Político Pedagógico; fomentar a participação das famílias e das comunidades nas atividades desenvolvidas na escola.

A Resolução nº 17, de 16 de fevereiro de 2016 prevê que as unidades que atendem em tempo integral devam seguir os critérios de matrícula já instituídos pelo Município. Cabe aqui mencionar o Art. 7º do Decreto Municipal nº 258, de 29 de dezembro de 2014, que estabelece critérios para implantação, organização e funcionamento do projeto de educação em tempo integral e normatiza as medidas a serem adotadas pelas unidades de ensino:

I – estiverem [sic] regularmente matriculados nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vila Velha onde funcionará o Projeto de Educação em Tempo Integral;

II – sejam moradores do município de Vila Velha, preferencialmente do entorno da escola;

III – tenham preenchido ficha cadastral disponível na respectiva Unidade de Ensino;

IV – se encontrem em situação de vulnerabilidade social;

V – estejam cadastrados no Programa Bolsa Família (VILA VELHA, 2014)

Apesar de o Decreto instituir critérios de matrículas para crianças em vulnerabilidade social e participantes do programa Bolsa Família, a instituição de educação infantil em tempo integral do Município não segue esses critérios, e a matrícula é feita por meio de um cadastro realizado pelas famílias, na própria instituição. A GEI do Município apontou que essa discussão foi intensa no CME, que a unidade tem suas características próprias e estabelece os critérios de matrículas como todas as outras unidades de educação do Município e que o acesso à educação em tempo integral deve constituir-se como direito de todas as crianças.

O único critério de fato é o que acontece para todas as escolas, é o período que a família fez o cadastro. Então quem cadastrou primeiro é atendido primeiro; então, no caso da nossa instituição de educação infantil em tempo integral, nem o critério de proximidade é considerado, porque, como é a única integral, ela é uma escola que atende crianças de diferentes bairros, que as famílias levam elas, mesmo sendo famílias de bairros bem distantes; ou vão com Topic ou as famílias encaminham. Essa unidade tem essa característica um pouco diferenciada das demais escolas, são crianças de diferentes bairros que acabam estudando ali. Foi discutido, inclusive no CME de Vila Velha, e agora foi aprovada uma nova resolução que fala da educação em tempo integral no Município. O prefeito lançou um Decreto em que considerava também o critério de crianças em risco social, só que a gente discutiu muito de que é um direito de todos. Então a gente bateu muito nessa tecla... então, de fato, o critério que é utilizado é o período em que essas famílias são cadastradas. Quem cadastrou primeiro é atendido primeiro; então, dessa forma é que é feita essa avaliação (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, VILA VELHA).

Para a GEI de Vila Velha, um dos obstáculos para a ampliação da educação em tempo integral é o fato de que a maioria das instituições do Município é organizada para o atendimento em tempo parcial. Nesse sentido, toda a organização, incluindo a rotina e a carga horária do professor e dos funcionários, segue a dinâmica para o atendimento em tempo parcial. Entretanto, a GEI ressalta que a experiência da única UMEI em tempo integral do Município tem contribuído para se pensar o planejamento de futuras instituições de educação em tempo integral.

Um dos pontos negativos é que, como a maioria das nossas escolas... elas acontecem em tempo parcial, toda a organização é pensada no tempo parcial. Quando a gente pensa na questão macro enquanto Secretaria, a gente pensa... é muito difícil e desafiador a gente falar: “Opa! tem que ser diferente”, por exemplo, nos momentos de estudo, nos momentos de Conselho de Classe, nos momentos de plantão pedagógico, é quando a gente atende os pais. Muitas vezes esses momentos... eles são pensados, por exemplo, no meio turno; não existe um meio turno para uma escola de tempo integral, ou se fecha a escola naquele dia para que aconteça de fato aquele estudo ou não acontecem os momentos de planejamento (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, VILA VELHA).

[...] tem sido um desafio muito grande para a gente pensar a educação infantil em tempo integral. A gente aprende muito com que eles nos apresentam, porque eles têm um conhecimento realmente que a gente acaba não tendo, e a maioria das escolas são escolas de período parcial. É uma outra dinâmica, é uma outra forma de se pensar a educação infantil (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, VILA VELHA).

Outro desafio que os municípios enfrentam diz respeito ao financiamento. A GEI da Serra ressaltava a dificuldade de expansão devido às condições existentes, pois, sem recursos, não é possível alcançar qualidade no atendimento. Como exemplo, a GEI faz referência ao programa do Governo Federal, o Proinfância¹⁷, para o qual, desde 2014, não ocorre repasse de verbas. E acrescenta que, por isso, o Município passou a cobrir o Programa com recursos próprios.

Recurso financeiro, eu acho assim; hoje o Município passa por uma crise financeira muito grande. O Brasil todo... não está tendo repasse de recurso federal. Para você ter ideia, é um dos municípios que tem maior quantidade de construção de creches do Proinfância e, desde 2014, não há repasse de recursos federais para a construção dos prédios do Proinfância, e aí o Município está arcando com essas construções com recurso próprio. Então, assim, é difícil você expandir a rede com qualidade, sendo que você não tem recurso para expansão (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, SERRA).

Segundo Peixoto, Schuchter e Araújo (2015), tendo em vista a desigualdade federativa no Brasil, programas como o Proinfância são de grande relevância para a redução das desigualdades nas oportunidades de acesso e permanência das crianças na educação infantil. Contudo, esses programas

[...] precisam avançar na direção da efetividade dessa redução em todos os municípios brasileiros, uma vez que esses possuem realidades socioeconômicas e políticas distintas bem como capacidade institucional bastante díspar. Isso implica um desigual direito ao acesso, à permanência, à qualidade nas unidades de educação infantil entre municípios, muitas

¹⁷ “O Proinfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. O objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas públicas de educação infantil, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nessa faixa etária” (BRASIL, 2016c).

vezes, da própria unidade federativa, reforçando a ideia de uma Federação (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 137).

Apesar das dificuldades do Município, a GEI de Serra destaca a importância da educação em tempo integral. Além disso, quando questionamos sobre a possibilidade dessa oferta, enfatizou que, para o atendimento, é necessária toda uma organização, como estrutura física e currículo diferenciado, entre outros aspectos. A configuração de um currículo no contexto da jornada ampliada também gera dúvidas, pois, como possibilitar uma educação que não seja “maçante” para as crianças e uma instituição que não se torne um “depósito” de crianças?

[...] procurar lançar um projeto ou um projeto-piloto de implantação e aí, gradativamente, vai se ampliando para ver essas experiências, porque a gente entende que, para trabalhar a educação infantil em tempo integral, precisa ter um currículo diferenciado, um projeto de uma estrutura física diferenciada, projetos, professores... para que aquela criança fique de manhã e não faça a mesma coisa de tarde e vice-versa [...]. Pedagogicamente, o currículo do tempo integral ainda gera muita dúvida: Como se trabalhar de uma forma lúdica dentro das diretrizes curriculares das interações e brincadeiras do tempo integral? A gente sabe que é muito maçante a criança ficar no tempo integral, então, assim, são vários os desafios (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, SERRA).

[...] principalmente uma educação infantil de qualidade... O que a gente observa é a questão do “depósito” de crianças, é a nossa maior preocupação com a educação infantil em tempo integral... voltar àquela época do assistencialismo, de deixar as crianças para a mãe trabalhar, porque esse é um discurso muito enraizado na população; a questão da criança que é pobre, que vive à margem da sociedade. Então precisa realmente de uma instituição infantil de tempo integral (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, SERRA).

A respeito da questão de o atendimento da educação infantil em tempo integral se tornar “maçante” e de a escola ser um “depósito” de crianças, Sarmiento (2015b, p. 35), aponta: “[...] os direitos da criança correspondem ao máximo denominador comum sobre as condições de inclusão social e bem-estar [...]”. Portanto, para não cairmos na lógica do confinamento e de uma educação maçante, precisamos ter como base os direitos das crianças. Sarmiento (apud SARMENTO, 2015b, p. 38) traz alguns eixos que nos ajudam a pensar uma educação infantil em tempo integral pautada nos direitos das crianças:

1. Organizar a Educação da Infância como um campo de possibilidades. Partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica: eis o princípio da ação.
2. Pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas. As instituições educativas são o lugar onde as culturas se interceptam, na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das

formas em que se materializa o conhecimento do mundo. Esse é também o espaço de afirmação das culturas infantis.

3. A escola infantil ou jardim-de-infância é um mundo social de vida das crianças. As instituições educativas devem promover, enquanto elos da política social e em parceria com outros serviços públicos e a comunidade, a realização de direitos de proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico; o direito à natureza e ao ambiente, ao contato e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; o direito ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio; o direito ao jogo e à brincadeira; o direito ao reconhecimento de si própria face às outras crianças; o direito à informação e às múltiplas formas de expressão; o direito à participação.

4. Organizar a escola como uma *polis*. As instituições educativas devem ser o lugar onde se realiza a plena cidadania da infância: cidadania social, pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais; cidadania cognitiva, pelo reconhecimento da alteridade; cidadania institucional, pela adoção de decisões coletivas participadas por crianças e adultos; cidadania “íntima”, pela ética de respeito de cada criança como indivíduo e salvaguarda face às formas de violência psicológica, emocional ou simbólica.

5. A educação infantil é uma educação na cidade. As instituições educativas abrem-se à promoção de aprendizagens formais e não formais no museu, no centro cultural, no jardim, no parque infantil, no centro de educação em ciência, nos parques urbanos, nos recintos e quadras desportivas, na oficina dos artesãos, na biblioteca ou na livraria, na agremiação cultural, na banda de música, na sala da orquestra, no passeio, na praça e na rua.

Não podemos nos esquecer das orientações das DCNEI voltadas à organização do espaço, do tempo e dos materiais para a efetivação dos objetivos das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Como princípios das propostas pedagógicas de educação infantil temos: os Éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os Políticos – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os Estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

- ✓ a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- ✓ o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- ✓ o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

- ✓ os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- ✓ a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- ✓ a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010).

No que tange ao CME de Vila Velha, a educação infantil em tempo integral foi pauta na discussão do PMEVV, pois as representações trouxeram a temática em evidência devido à existência de unidades que atendem no formato de jornada ampliada. O CME de Vila Velha reconhece a necessidade de se ampliar a oferta, mas ressalta que a demanda pela universalização vem como prioridade e que, como citado anteriormente, o Município está conseguindo atender as crianças de 4 a 5 anos, porém expõe que o atendimento na creche ainda é um desafio. O CME destaca ainda a necessidade de contemplar as crianças de zero a 3 anos e a importância de se fazer uma busca ativa nas comunidades para conhecer, de fato, a demanda por creches.

Foi pauta na discussão do PME porque nós tivemos, nós fizemos seminários temáticos. Então, fazia parte do primeiro seminário temático a meta 1 e a meta da educação integral, a meta 6; então, nós tínhamos... nós contemplamos, participamos com as escolas de educação integral do Município e de educação infantil do Município... então tivemos esses representantes; esses representantes... eles pautaram a necessidade de se ampliar a educação infantil em tempo integral, porque que hoje não se ampliou tanto assim, por causa da demanda do Município (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, VILA VELHA).

Hoje nós conseguimos atender o Município, e o CME trabalha bem isso, acompanha bem. O Município está atendendo de 4 e 5 anos, mas não tá atendendo na totalidade de zero a 3 anos. Então hoje o desafio é atender de zero a 3 anos, em especial os bebês; a demanda é muito grande... então não se fez uma busca ativa de fato, se fez uma divulgação das vagas, então, por meio do site, por meio da família que vem, mas a busca ativa de ir lá, de divulgar e ir para as comunidades de fato não foi feito. Então, assim, não se tem muita noção de qual é essa totalidade dessa demanda de zero a 3 anos... apenas por meio do pai que vem buscar a vaga (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, VILA VELHA)

Outro ponto destacado por esse Conselho refere-se à importância que tem a educação em tempo integral para as famílias, principalmente para as mães trabalhadoras, e também para o reconhecimento do direito da criança. Nesse sentido, o CME de Vila Velha reforça a necessidade de se fomentar a jornada ampliada, entendendo-a como uma meta desafiadora do Plano Municipal de Educação do Município que deve ser alcançada. No entanto, o grande impasse é

garantir a educação infantil para todas as crianças e ofertar a educação integral dentro do percentual estabelecido no Plano Municipal de Educação.

Na realidade, a importância se dá não só pela necessidade da família; eu acho que o objetivo é o direito da criança, e não direito da família. A gente não pode deixar de considerar as mães trabalhadoras, os pais que necessitam deixar seus filhos, que acabam ficando um horário na escola e no outro, na mão de qualquer pessoa que possa cuidar. A gente não pode desconsiderar isso... para além disso, tem o direito de aprender da criança, desde seu primeiro ano de idade. Então, assim, é extremamente importante... eu acho que a gente tem que fomentar isso; tá posto no PME e é uma meta que a gente tem que atingir, tem que alcançar, mas, aí, quando a gente fala de PME, a gente tem duas metas desafiadoras: a primeira, tudo bem que atendemos... de 4 a 5 anos. Aí a gente tem de zero a 3 anos até metade do plano e tem que atender o tempo integral. Então, assim, se você tem uma demanda muito grande de atender de zero a 3 anos, como você coloca integral? A meta é muito desafiadora, mas eu acho que metas são para isso, para se alcançar, e as estratégias são os meios que você vai chegar lá, e, se você não colocar meta nenhuma, nenhum município vai se propor a fazer (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, VILA VELHA).

É notória a importância das instituições educacionais na vida das crianças e das sociedades contemporâneas. Essa importância reside no fato de que, para muitas, as instituições se constituem como um dos principais lugares de encontro com seus pares, portanto, de socialização e de produção de identidades. Porém, para algumas, o movimento é inverso, ou seja, essa importância é marcada pela negatividade, seja pela ausência de vagas, seja por práticas que silenciam as vozes infantis e não reconhecem suas marcas identitárias (AQUINO, 2015).

A representante da educação integral do CME de Vila Velha informou sobre a existência de um Comitê de Educação Integral, que integra representações das escolas que contemplam a experiência em jornada ampliada. Esse Comitê foi formado em 2007, a partir da adesão ao Programa Mais Educação, que traz um manual para a criação dos Comitês Territoriais e dos Comitês Municipais. Nasceu, assim, o Comitê Territorial do estado do Espírito Santo, que reúne todos os representantes do Estado para discutir e estudar a educação integral. Os municípios, por sua vez, foram orientados a criar seus próprios Comitês.

Ressalte-se que a UMEI que atende em tempo integral começou a participar do grupo em 2014. Segundo a representante da educação em tempo integral do CME, até então só estavam incluídas as escolas destinadas ao ensino fundamental que tinham vínculo com o Programa Mais Educação.

No que concerne a essa questão, uma observação a ser feita relaciona-se ao cuidado para que as práticas de programas de jornada ampliada do ensino fundamental não se transfiram para a educação infantil. A luta de anos pelo reconhecimento da especificidade desta etapa da educação básica não pode perder-se na busca do cumprimento das metas e estratégias dos Planos Educacionais. Aquino (2015, p. 173) reforça esse “perigo” que perpassa a inclusão da educação infantil em programas que já existem para o ensino fundamental.

A proposta de inserir a educação infantil no programa já existente como estratégia para incrementar o debate sobre o caráter de educação integral e incentivar os poderes municipais a ofertar jornada estendida nas creches e pré-escolas pode se constituir em mais uma armadilha, operando contrariamente. Se tal proposta se fizer nos moldes do programa já existente para o ensino fundamental, parece desconsiderar a própria identidade da educação infantil, constituída tanto por sua origem e trajetória histórica como pela legislação vigente que estabelece como finalidade dessa etapa a promoção do desenvolvimento integral da criança e da educação complementar à família.

O CME também destaca as mudanças no trabalho pedagógico da unidade, conforme citado anteriormente. Outra questão que coloca refere-se à concepção assistencialista no atendimento da educação em tempo integral, destacando ser imprescindível pensar outras formas de conceber a ampliação da jornada. Em relação à expansão da oferta de educação em tempo integral, o CME reforça que ainda não há previsão para isso e que as cidades e as prefeituras não se têm preparado para ter instituições que ofertem educação em tempo integral de qualidade, mas que houve avanços no que diz respeito à quebra de paradigmas.

O Comitê de Educação Integral que nós temos... o que é esse Comitê? Tem a representação das escolas que têm alguma experiência com a educação integral seja com o Programa Mais Educação, seja na ampliação de tempo, seja pela proposta própria do Município, que são as escolas de tempo integral, seja pela UMEI que nós temos (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, VILA VELHA).

Especificamente nesta unidade de educação infantil, que é uma experiência que a gente começou a se envolver um pouco mais, desde 2014, a gente vê que lá existia aquela coisa assim: um professor da manhã, um professor da tarde meio que repetia aquilo que acontecia de manhã. Isso era meio que enfadonho para as crianças... aquela coisa meio que repetitiva. Hoje a gente consegue desenhar uma mudança nesse aspecto pedagógico. Então a gente trabalha, digamos assim, aquilo que seria fundamental; nós teríamos, assim, aquilo que é regular e teríamos as oficinas. Então, quer dizer, você teria uma outra perspectiva, um outro olhar sobre as ações. [...] e é realmente uma coisa inadmissível que, aquilo que te falei... vem esse resquício do assistencialismo: era só deixar o menino lá de tanto em tanto tempo e pronto. Nós que trabalhamos com o integral... a gente preza por essa parte pedagógica das atividades complementares que aquela criança,

aquele adolescente vai receber, então, até a própria BCNC foi criticada, porque não previa essas outras ações pedagógicas. Se você tem ali um tempo integral, você tem que ter atividades artísticas, musicais, esportivas... você tem que contemplar, porque o conceito de integral é esse de você dar uma formação integral para aquele sujeito. [...] então eu acho que o grande avanço foi esse, e a gente quer avançar mais (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, VILA VELHA).

[...] a questão da expansão... hoje não há uma previsão. O integral, ele vem dentro da Lei, né? Ele vem de uma orientação de muito tempo, não é de agora. Às vezes as pessoas falam assim: - "Ah! é coisa nova" [...], mas a gente sabe que as prefeituras, as cidades... elas não se preparam. Aí você demanda do professor de 40 horas, você tem uma demanda de alimentação maior, demanda de atividades externas maiores, e você precisa de locomoção, precisa de espaços alternativos, que às vezes a escola não tem. Então, para nós, isso é um desafio que tá posto e que tem que ser cumprido em 10 anos, e, se as prefeituras novamente não se organizarem, vai chegar no final do plano e a gente não vai ter conseguido alcançar aquilo que a meta propõe, a meta 6. Então eu vejo que houve uma pequena evolução nessa questão de você quebrar paradigmas, conseguir colocar o que é o integral, como que deveria ser, mas que a gente precisa caminhar muito para alcançar aquilo que é ideal na meta (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, VILA VELHA).

No município de Serra, o CME informa que a educação infantil em tempo integral não foi destaque na elaboração do Plano Municipal de Educação, podendo-se inferir que isso ocorreu pelo fato de ainda não existir o atendimento em jornada ampliada no Município. No entanto, aponta que a ausência dessa discussão se dá pela obrigatoriedade da pré-escola. Nos anos 2000, o Município deu atendimento em tempo integral às turmas de creche, mas, segundo o Conselho, com o fechamento das turmas, houve um aumento na oferta da pré-escola.

Não tem e teve destaque na época da elaboração do PME. Foi discutida a meta 6, mas não teve destaque para a educação infantil, tanto que a meta a gente manteve, já sabendo que dificilmente alcançaríamos; até que, assim, a gente colocou como necessidade a representação de pais. Então não teve destaque não (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SERRA).

O que acontece, até a ausência dessa pauta se dá pela obrigatoriedade da inserção na pré-escola dos 4-5 anos, e o Município tem que atender. Então, na medida em que você tem mais crianças para serem atendidas, aí você acaba diminuindo a possibilidade da educação integral, né? E aqui na Serra, especialmente, a gente teve educação em tempo integral na educação infantil até o ano de 2000 e 2002, que acabou. Aí só ficou educação em tempo integral nas turmas de creches até 3 anos. A gente manteve durante um bom tempo atendimento integral, mas da pré-escola, não, e aí, se você pegar os dados estatísticos, você vai ver que o Município dobra a oferta da educação infantil nesse contexto aí da redução da educação em tempo integral. [...] inclusive a oferta para creche foi reduzida, substancialmente reduzida, para poder atender a pré-escola (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SERRA, 2016).

O CME de Serra assinala a importância da educação em tempo integral, destacando a relevância de ser uma opção da família e não se constituir como uma obrigação.

Uma observação importante diz respeito à demanda da população pela educação especial, visto que o atendimento à criança público-alvo dessa modalidade de educação é um direito reconhecido na legislação brasileira e perpassa todos os níveis e etapas da educação.

Chama atenção a questão sobre o que é prioridade na educação, uma vez que o Município não consegue contemplar todas as demandas do campo educacional, e isso acaba por instaurar “políticas prioritárias” que não contemplam a educação em tempo integral, como assinalado pelo CME.

[...] nós entendemos a importância do tempo integral... é uma decisão da família, mas uma das posições, também, em relação à educação infantil, é a demanda da educação especial. Hoje há demanda, [...] nós fomos demandados muito... foi a questão da educação especial. Então são várias demandas que acabam superando essa questão da educação em tempo integral (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SERRA).

[...] é quase uma disputa de políticas prioritárias, as políticas públicas para educação prioritária... Você vai dar preferência para a educação em tempo integral? Para a educação especial? Então, hoje, não é menosprezando a temática, mas o que é prioridade no momento? (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SERRA).

Quando questionamos sobre os desafios da educação infantil e da educação em tempo integral no Município, o CME de Serra destacou três pontos a serem considerados. O primeiro deles é a oferta da educação infantil, principalmente para as crianças de zero a 3 anos. O segundo ponto diz respeito à estrutura física das instituições, que não atende as especificidades dos bebês. O terceiro ponto é a implementação de uma proposta pedagógica específica para a educação infantil que contemple as práticas pedagógicas e a formação dos professores, entre outros aspectos. Cabe mencionar que, no âmbito da Secretaria de Educação do Município, cada gerência tem seu Plano de Ação. Além disso, na elaboração do Plano Municipal de Educação, foi realizado um diagnóstico da realidade escolar. Em contato com a Secretaria, requisitamos esses documentos, mas até o momento não obtivemos retorno.

[...] esse é o primeiro desafio, a oferta da educação infantil para todos. Um grande desafio é a oferta da creche, e um desafio ampliado são os bebês, que a gente chama de grupo 1. As unidades não são nem preparadas para isso, a gente tem poucas unidades que têm espaço adequado para atender essa demanda. Então esses são os desafios principais. O segundo são os espaços mesmos. A gente tem um problema sério: a planta arquitetônica aqui do Município. O CME puxou essa discussão já; a gente precisa conversar um pouco melhor para dialogar com essa estrutura e esse

espaço. Então aí vem o terceiro desafio, que é a implementação de uma proposta pedagógica específica da educação infantil. Aí entra a formação de professores, as práticas pedagógicas, isso é um grande desafio para o Município (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SERRA).

[...] a gente percebe a demanda, a população demanda o tempo integral, sobretudo para a educação infantil; até porque também tem um pouco daquela lógica do atendimento assistencialista. A população ainda pensa assim em termos da área educacional. Seria mesmo um ganho a permanência não obrigatória, né? porque a organização das famílias precisa ser respeitada. Tem famílias que têm a preferência e as condições que a criança esteja em um horário. Então a gente percebe, até por conta da nossa participação em outros espaços, na Lei de Diretrizes Orçamentárias, do próprio orçamento, do orçamento participativo, que a gente participou muito enquanto CME. Essa demanda da população... enfim, a gente não consegue vislumbrar que essa demanda seja atendida tão cedo (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SERRA).

Questionado sobre uma estratégia do PMES, cujo objetivo é “fomentar o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (SERRA, 2015), o CME explicou:

[...] a escolha do verbo é proposital, não tem como garantir, nem ofertar. A gente tem a ideia, por isso o verbo fomentar; existe isso para ser feito, mas não é prioritário, porque, se fosse, era garantir no tempo tal e na época tal. Então a ideia foi manter a proposta, mas sem me comprometer com ela, daí o verbo fomentar (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SERRA).

O CME de Serra aponta que não há uma articulação para promover a concretização do Plano Municipal de Educação como política pública e que, a partir do PNE, os municípios tiveram que se ajustar à Lei nº 13.005/2014. Contudo, a elaboração de um Plano Municipal de Educação já estava prevista na LDBEN de 1996, no Art. 11, que preconiza a responsabilidade dos municípios em “[...] 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). Já o CME de Vila Velha considera que seu Plano Municipal de Educação teve avanços, mas ainda não é o Plano ideal, sobretudo quando a questão de gênero não está contemplada, fazendo-se importante, nesse momento, monitorar e avaliar.

Então, assim, a gente vê que é muito desarticulado. Hoje, especialmente, 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).

[...] o PME de Vila Velha é um bom plano, poderia ser muito melhor. A título de outros planos, também foi retirada a questão de gênero. Alguns avanços na categoria... também conseguimos avançar muito. 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).

É nítida a fragmentação da educação infantil, ou seja, a pré-escola está-se constituindo como foco da oferta e da expansão em detrimento da creche, na qual o atendimento está sendo reduzido, podendo-se até dizer abandonado. No que tange à focalização do atendimento de crianças em idades mais próximas da escolarização, Campos e Campos (2013) discorrem sobre os efeitos das estratégias políticas adotadas pelos governos dos países da América Latina¹⁸, pois, segundo afirmam, a maioria deles apresenta taxas de matrículas mais altas para as idades acima de 4 anos e menores para as idades abaixo de 3 anos. Assim, ainda em conformidade com o que trazem essas autoras,

[...] a elevação desses indicadores foi induzida pela adoção da obrigatoriedade da escolarização para crianças de 4 a 5 anos: dos 17 países latino-americanos, 14 implementaram-na em algum nível, sendo mais frequente na idade de 5 anos, mas aumentando sua extensão também para a idade de 4 anos (CAMPOS; CAMPOS, 2013, p. 13).

Campos e Campos (2013) destacam que não é novidade essa fragmentação. Ela faz parte do próprio processo de institucionalização da educação infantil. Todavia, para as autoras, ultimamente essa segmentação não é orientada apenas pela lógica que a norteia, seja “escolarizante” seja “assistencial”, mas pela escolha deliberada de políticas públicas, a exemplo da obrigatoriedade de 4 a 5 anos. Ainda de acordo com Campos e Campos (2013, p. 23), “[...] sabemos que a pressão por suprir a demanda de vagas na pré-escola tem levado muitos municípios brasileiros a diminuir o número de vagas para crianças de 0 a 3 anos [...]”. Para finalizar, destacamos:

[...] parece que teremos novos desafios para a educação infantil, qual seja garantir a unidade pedagógica da educação infantil, além da efetivação de uma política pública que amplie o acesso e a permanência com qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos, redobrando ações para recuperar a segmentação histórica que exclui boa parte de 0 a 3 anos da educação. Nesse sentido, é fundamental superarmos também a matriz histórica que orientou a constituição de direitos sociais no Brasil, como lugar de cidadania restrita, não efetivando a trágica dialética em que o “alargamento” do direito de alguns é obtido a partir do “encolhimento” do direito de outros. Nos últimos anos, registramos importantes avanços em sua institucionalização – a inclusão da educação infantil no âmbito da educação básica, a adoção de políticas públicas de financiamento, a crescente profissionalização dos profissionais que nela atuam, além dos avanços conceituais expressos nos

¹⁸ Os países aos quais as autoras se referem são: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

vários documentos de orientação, o que inclui as Diretrizes Curriculares Nacionais. Este processo 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, p. 28).

A partir das entrevistas, pudemos observar as tensões que envolvem o tema, dentre as quais a problemática em torno do cumprimento da EC nº 59/2009, que estabelece como obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, ganha destaque na abordagem da temática, e percebemos que os municípios estão preocupados em cumprir a obrigatoriedade, deixando, muitas vezes, outras importantes demandas da educação infantil fora da lista de prioridades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar os desafios que se colocam ao processo de implementação da educação infantil em tempo integral, à luz dos novos Planos Municipais de Educação, em dois municípios considerados os mais populosos da RMGV, a saber: Vila Velha e Serra.

Assim, a partir dos dados obtidos, pudemos atender os objetivos que nortearam esta pesquisa. Cabe lembrar nossos questionamentos iniciais: Quem terá direito à educação infantil em tempo integral? Para os municípios, que implicações terão as novas prerrogativas contidas no PNE? Em se tratando da expansão e da oferta do tempo integral, quais os desafios que se colocam às políticas de educação infantil nos municípios brasileiros?

No decorrer desta dissertação, tentamos refletir sobre a educação infantil em tempo integral sem compará-la com outras etapas da educação básica, mas procurando tecer diálogos com outras áreas, pois sabemos que, apesar de a ampliação da jornada não se constituir novidade, ainda temos poucos estudos sobre essa temática, especificamente na área da educação infantil.

Inicialmente, o que moveu este estudo foi o conflito entre a “universalidade” e a “seletividade”, percebido nos critérios de matrícula/seleção no atendimento do tempo integral. Entretanto, na dinâmica da pesquisa e com a leitura dos documentos, os Planos Educacionais ganharam destaque, levando-nos a perceber que, juntamente com os critérios de matrículas, existiam outros temas que deveriam ser pesquisados e compreendidos.

A partir dos dados, constatamos novas e antigas questões no que diz respeito ao atendimento à educação infantil. Já em relação ao tempo integral, os municípios trazem a dificuldade de garantir o acesso e a permanência na escola para as crianças de zero a 5 anos, conforme estabelecido na legislação, e, além disso, de expandir a oferta de vagas em jornada ampliada. 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 subjazem conflitos e disputas de poder (CURY, 2009; DOURADO, 2010; SAVIANI, 2010). Portanto, atualmente, não sabemos se o novo PNE terá condições de ser concretizado, devido às rupturas ocorridas no Estado Brasileiro.

Os dois municípios pesquisados têm suas particularidades e suas semelhanças. Seus Planos Educacionais seguem com grandes desafios, no entanto, ainda é recente a aprovação da Lei. Grosso modo, foi observado um movimento positivo na elaboração dos respectivos Planos Municipais, contudo, no que se refere à concretização das metas e estratégias, ainda é preciso ponderar.

Apesar das novas prerrogativas contidas nos Planos Municipais, a ampliação e a oferta da educação infantil em tempo integral não se constituem como prioridade nos municípios pesquisados, uma vez que as SEMEs estão procurando ainda garantir a obrigatoriedade de educação para crianças de 4 a 5 anos. Com isso, em se tratando do cumprimento da obrigatoriedade, o atendimento na creche para crianças de zero a 3 anos foi e está sendo reduzido.

Pudemos compreender que o município de Vila Velha traz um Plano Educacional mais consolidado, no que se refere à educação infantil e à educação em tempo integral. Isso se dá devido ao fato de o Município ter experiência no atendimento em jornada ampliada. Como vimos, a organização dessa política ocorre 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.

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 um decreto – Decreto nº 258/2014 – que institui como critérios de seleção a utilização do Bolsa Família e a vulnerabilidade social, a SEME estabeleceu que o acesso à educação infantil em tempo integral deve constituir-se igualmente em todas as instituições, ou seja, sem especificação de prioridades. Nessa direção, tomamos como referência Araújo (2015b, p. 21), quando salienta:

Priorizar ou não o atendimento a comunidades pobres ou para crianças em situação de vulnerabilidade social torna-se uma questão complexa num quadro de precarização de direitos e naturalização das condições de vida das crianças que necessitam de uma atenção mais direta do Estado como garantia do seu bem-estar social, de modo a bloquear determinadas vivências que as impedem de experimentar a infância na sua integralidade.

Já o município de Serra segue outra dinâmica. Até o momento, não há atendimento em tempo integral na educação infantil. Contudo, ainda que Serra não tenha atualmente essa experiência, foram observados diversos tensionamentos na educação das crianças de zero a 5 anos: a oferta da creche; a estrutura física das instituições, que não atende as especificidades dos bebês; a implementação de uma proposta pedagógica específica para a educação infantil que contemple as práticas pedagógicas e a formação dos professores, entre outros aspectos.

Outra questão é a desigualdade socioeconômica dos municípios, que leva também à desigualdade na oferta da educação infantil, principalmente na expansão da educação em tempo integral. Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 129) nos ajudam nessa compreensão:

[...] os municípios são desafiados a atender às condições de infraestrutura, recursos humanos, bem como à ampliação de oferta de vagas para o atendimento às demandas garantidas constitucionalmente. Entre esses desafios, emerge outro que se relaciona com o debate sobre o “tempo integral” na educação infantil. [...] No caso da educação infantil, o “tempo integral” vem ganhando novos espaços de expansão da oferta. No entanto, essa expansão deve vir acompanhada das necessárias discussões em torno das experiências e concepções da ampliação do tempo na educação infantil, sobretudo tendo por referência a tríade: primeira etapa da educação básica, direito das crianças ao seu bem-estar social e cultural e a possibilidade de escolha das famílias em relação ao tempo das crianças na unidade escolar.

Por outro lado, há de se considerar o Art. 29 da LDBEN de 1996, que estabelece como finalidade da educação infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), do qual se pode inferir que a ampliação da jornada na primeira etapa da educação básica pode constituir-se numa forma de potencializar esse objetivo. Entretanto, Araújo alerta:

A oferta em tempo integral não é um tema simples de abordar, mas, ao assumir uma importância na formação da pequena infância, a institucionalização dessa experiência deve concorrer para um horizonte ético, estético, político e pedagógico que encare os conflitos e os desafios como possibilidades concretas de afirmação de direitos e de cidadania para as crianças, para suas famílias e profissionais da educação infantil. Portanto, não há modelos a copiar, mas formas de pensar um projeto educativo que

se comprometa com a educação infantil em tempo integral como espaço da infância, da cidadania ativa e do conhecimento (ARAÚJO, 2015b, p. 25).

Logo, consideramos relevante compreender como os municípios estão organizando a implementação da educação infantil em tempo integral a partir dos seus Planos Municipais de Educação. Os resultados da pesquisa revelam discrepâncias no que tange ao atendimento à creche e à pré-escola. Com isso, a efetivação das estratégias que tratam da educação infantil, seja do tempo parcial seja do tempo integral, torna-se um grande desafio, sobretudo quando a busca pela expansão não se articula com outras demandas públicas da primeira etapa da educação básica.

Acreditamos ser importante para futuras pesquisas compreender como as crianças e seus modos de vida estão sendo considerados nesse processo que termina por legislar a oferta da educação infantil em tempo integral. Tendo em vista que o PNE, Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado e que norteia a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais (BRASIL, 2014b), a implementação do PNE 2014-2024 demanda um esforço que o campo da educação enfrenta desde a Constituição de 1988, ou seja, a efetivação do direito à educação das crianças pequenas.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOWIC, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; MORUZZI, Andrea Braga. O Plano Nacional de Educação e a normatização da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 83-102.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Educação infantil e o PNE: questões e tensões. In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Org.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 187-198.

_____. Ligia Maria Leão de. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil e jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015. p. 163-181.

ARANTES, Paulo Henrique de Oliveira. **Perspectivas de atuação do Ministério Público nas lutas pela efetividade do direito à educação infantil**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, SP, 2011.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; COELHO, Geide Rosa; SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. Educação em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no estado do Espírito Santo. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto, POR. **Anais...** Porto: ANPAE, 2014. v. 1, p. 1-18.

_____. Vania Carvalho de. **Educação em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no estado do Espírito Santo**. Vitória, ES, 2015a. [Relatório final de pesquisa].

_____. 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.

_____. Vania Carvalho de. 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, 2015c. p. 19-59.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1998.

AZEVEDO, Fernando. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR *On-line***, Campinas, n. especial p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

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

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jan 2001.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SE, 2010.

_____. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 abr. 2013a. Seção 1, p. 1.

_____. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014a. Seção 1, p. 1-8. Edição Extra.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014b.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília: MEC, 2014c. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. **PNE em movimento: planos de educação**. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

_____. **Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. **Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)**. Brasília: MEC, 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12317:programanacionalde-reestruturacao-e-aparelhagem-da-rede-escolar-publica-de-educacaoinfantil-proinfancia>>. Acesso em: 25 maio 2016.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-33.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000100005>. Acesso em: 1.º jan. 2016.

CAMPOS, Roselane Fátima; CAMPOS, Rosânia. Políticas para educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 9-30.

CARARO, Marlene de Fátima. **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, Levindo Diniz. **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.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo na escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 dez. 2010. Seção 1, p. 824.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 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. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19325/11225>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

DOMICIANO, Cassia Alessandra; FRANCO, Dalva de Sousa; ADRIÃO, Theresa. A educação infantil de zero a três anos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 309-327, jul./dez. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>. Acesso em: 25 out. 2015.

ESPÍRITO SANTO. (Estado). Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação de Vila Velha – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 25 jun. 2015a. p. 1-5.

_____. Ministério Público do Estado do Espírito Santo. Centro de Apoio de Implementação das Políticas de Educação (Cape). **Diagnóstico da situação da educação infantil no ES – 2015**. 2015b. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Modelos/Paginas/NoticiaSemFoto.aspx?pagina=1029>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2011v29n1p9>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, maio/ago. 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: processos e inovações. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

GAMA, Andrea de Sousa. **O conflito entre trabalho e responsabilidade familiares no Brasil**: reflexões sobre os direitos do trabalho e a política de educação infantil.

2012. 28 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Curso de Doutorado em Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007>. Acesso em: 3 maio 2015.

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

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD-2013)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default_sintese.shtm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 24 set. 2015.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Perfil regional**: Região Metropolitana da Grande Vitória. Vitória, 2008. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=230:perfil-regional-regiao-metropolitana-da-grande-vitoria&catid=44&Itemid=201>. Acesso em: 2 set. 2015.

_____. **Síntese dos indicadores sociais do Espírito Santo**: PNAD 2013. Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/4011-sintese-dos-indicadores-sociais-do-espírito-santo-2013>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de consulta a matrícula do censo escolar 1997/2014**. 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 1.º set. 2015.

_____. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. **Contribuições para indicadores serão recebidas por 60 dias**. 2015c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/contribuicoes-para-indicadores-serao-recebidas-por-60-dias>. Acesso em: 30 dez. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/rawData/publicacao_atlas_ivs.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173>>. Acesso em: 31 nov. 2015.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Número especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **A criança como “sujeito de direito” no cotidiano da educação infantil**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400003>. Acesso em: 28 fev. 2016.

MARTINS, Paula Cristina Marques. **Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco: representações sociais, modos e espaços**. 2004. 691 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, POR, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidades de um olhar inovador. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil e jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015. p. 91-123.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-30.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogos**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2013. p. 331-349.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Temporalidades no/do cotidiano da educação**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>>. Acesso em: 5 maio 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005>. Acesso em: 5 abr. 2016.

OLIVEIRA, Márcia Cristina Almeida de. **As políticas de proteção social no contexto escolar**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PARO, Henrique Vitor et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1998.

PEIXOTO, Edson Maciel; SCHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: financiamento, gestão e projeto-pedagógico em questão. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil e jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015. p. 125-160.

PIZARRO, Roberto. **La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. (Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos, n. 6).

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. **A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: “cavando os achadouros da infância”**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBZA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-161.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, Maria Aparecida Rodrigues da Costa. **Educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto Infância, exclusão social e educação para cidadania activa. Movimento. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, n. 3, p. 17-40, maio 2001. Disponível em:

<<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/78>>.

Acesso em: 26 set. 2015.

_____. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos das crianças. In: ARAÚJO, Vania Carvalho (Org.). **Educação infantil e jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015a. p. 61-89.

_____. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 12, v. 19, n. 42, p. 29-44, jul./dez. 2015b. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12166>>. Acesso em: 15 abr.

2016.

SAVIANI, Dermeval. 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.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SERRA (Cidade). Secretaria Municipal e Planejamento Estratégico. **Serra: perfil socioeconômico**. Serra, ES, 2011.

_____. 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. p. 1-11.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wania Amélia. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_11.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2015.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus E. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. As marcas da pobreza na infância e na juventude: a situação de risco entre expectativas e atendimento escolar. **Educação, Sociedade & Culturas**, São Paulo, n. 27, p. 155-173, 2008. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_dialogos.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2015.

SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO EXECUÇÃO E CONTROLE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SIMEC/MEC). **Planejando a próxima década, construindo as metas: situação de estados e municípios em relação à meta nacional**. 2015. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 24 set. 2015.

SOUSA, Ediléia Alves Mendes. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão dos professores**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SPOSATI, Aldaíza. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. **Intervenção Social**, Lisboa, n. 17/18, p. 197-225, 1998. Disponível em: <<http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/967>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA

ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 2002, Lisboa, POR. **Anais...** Lisboa, POR: [s.n.], 2002.

TAVARES, Gilead Marchezi; GUIDONI, João Paulo; CAPELINI, Thalita Calmon. As práticas que compõem a educação integral em Vitória (ES): uma análise da relação infância/pobreza/risco. In: CRUZ, Rodrigues da (Org.). **Interloquções entre a psicologia e a política nacional de assistência social** [recurso eletrônico]. Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2013. p. 43-59.

TELLES, Vera da Silva. **Direito sociais: afinal do que se trata?** 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

VICENTE, Gabriela Augusto. **A ambiguidade no reconhecimento do direito à educação infantil: o acesso universal em debate.** 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VILA VELHA (Cidade). Secretaria de Administração e Planejamento. **Plano estratégico Vila Velha (2013-2016).** 2013. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/files/arquivos/publicacoes/outros/1-plano-estrategico-vila-velha-2013-2016/220-plano-estrategico-vila-velha-2013-2016.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. **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. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/D2582014.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

_____. 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. p. 11-14.

_____. **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. Disponível em: <<http://www.cmvv.es.gov.br/diario-oficial.aspx>>. Acesso em: 6 de abr. 2016. p. 1-17.

VITÓRIA (Cidade). Secretária Municipal de Educação. **Os núcleos brincartes.** 2016. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/brincarte-oferece-educacao-integral-a-criancas-de-4-a-6-anos>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e caribenho. In: WANDERLEY, Mariangela Belfiore (Org.). **Desigualdade e a questão social.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004. p. 51-162.

XAVIER, Libânea Nacif. O manifesto de 1932 e a democracia como valor universal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, p. 133-157, 2015. Número especial.

XIMENES, Daniel Aquino Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. CDROM.

APÊNDICES

APÊNDICE A –

Roteiro de entrevista (Gerência de Educação Infantil)

- ✓ Após a aprovação do Plano Municipal de Educação, quais têm sido os desdobramentos para o cumprimento das metas ali estabelecidas no âmbito do município?
- ✓ Foi realizado um diagnóstico da realidade do município antes da elaboração do Plano Municipal de Educação?
- ✓ Em relação à educação infantil em tempo integral, existe demanda para a oferta do atendimento? Existe demanda por ampliação?
- ✓ Atualmente, quantas instituições de educação infantil atendem em tempo integral? Quantas crianças são contempladas?
- ✓ Em relação aos espaços educativos e equipamentos públicos, qual é a proposta do município para o atendimento da educação infantil em tempo integral?
- ✓ Uma das estratégias do Plano Municipal de Educação é de fomentar o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a 5 anos. A partir dessa estratégia, o município tem o objetivo de universalizar a educação infantil em tempo integral? Como?
- ✓ Aponte as dificuldades encontradas na oferta e na expansão da educação infantil em tempo integral em seu município.
- ✓ Aponte os pontos que considera positivos para a oferta da educação infantil em tempo integral em seu município.

APÊNDICE B –

Roteiro de entrevista (Conselhos Municipais 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?
- ✓ Quais são os desafios da educação infantil no município? E da educação em tempo integral?
- ✓ Qual é a importância da oferta da educação infantil em tempo integral para o município?
- ✓ Aponte as dificuldades encontradas na oferta e na expansão da educação infantil em tempo integral em seu município.
- ✓ Aponte os pontos positivos na oferta e na expansão da educação infantil em tempo integral em seu município.
- ✓ Considerando-se 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?

APÊNDICE C –
Requerimento para autorização da pesquisa nas
Secretarias de Educação e nos Conselhos Municipais de Educação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS
DE SERRA E VILA VELHA: OS PLANOS EDUCACIONAIS EM DESTAQUE

Prezado(a),

Eu, Telmy Lopes de Oliveira, brasileira, portadora da carteira de identidade número _____, discente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), venho requerer autorização para pesquisa acerca da educação infantil em tempo integral, por meio de entrevistas e análise de documentos referentes ao tema. Este trabalho se insere na linha de pesquisa “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais”, do Curso de Mestrado do PPGE/UFES, e tem como objetivo investigar os desafios da implementação da educação infantil em tempo integral em dois municípios mais populosos da Região Metropolitana da Grande Vitória, à luz dos novos Planos Municipais de Educação.

Nestes termos, peço deferimento.

Vitória, ____ de _____ de 2016.

Mestranda: Telmy Lopes de Oliveira
Contato: (28) 98805-5593 – E-mail: telmy_lopes@hotmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo

APÊNDICE D –

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Este trabalho consiste na pesquisa de mestrado de Telmy Lopes de Oliveira, aluna matriculada sob o número 2014130293 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

A presente pesquisa, intitulada A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE SERRA E VILA VELHA: OS PLANOS EDUCACIONAIS EM DESTAQUE, tem como objetivo investigar os desafios da implementação da educação infantil em tempo integral em dois municípios mais populosos da Região Metropolitana da Grande Vitória, à luz dos novos Planos Municipais de Educação, tendo em vista o direito à educação das crianças. Envolve análise de documentos oficiais e entrevistas individuais do município. As entrevistas serão gravadas com autorização prévia.

Caso a instituição queira desistir a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo, se assim decidir. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição de ensino pesquisada.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, pela professora orientadora, ou pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo.

Agradecemos por sua solicitude.

Atenciosamente,

Telmy Lopes de Oliveira
telmy_lopes@hotmail – (28) 99958-0504

Dr.^a Vania Carvalho de Araújo
vcaraujo@gmail.com

Concordo em participar deste projeto de pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento, além de estar plenamente ciente do objetivo da pesquisa realizada.

Nome Completo: _____

Documento de Identificação: _____

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Lei nº 10. 382 de 25 de junho de 2015 (Plano Estadual do Espírito Santo)



DIÁRIO OFICIAL

DIÁRIO OFICIAL
DOS PODERES
DO ESTADO

www.dio.es.gov.br

Vitória (ES), Quinta-feira, 25 de Junho de 2015

Edição Nº24029

PODER EXECUTIVO

Governadoria do Estado

Prêmio Dom Luis Gonzaga Fernandes - Edição 2015 Edital de Inscrição e/ou Indicação

O Governo do Estado do Espírito Santo, nos termos da Lei nº 7.844/04 e do Decreto nº 1044-S, de 18 de junho de 2015, faz saber que encontram-se abertas as inscrições e/ou indicações para o prêmio Dom Luis Gonzaga Fernandes - 2015. O prêmio será concedido a pessoas, a grupos de pessoas, a entidades ou a organizações que, por suas ações ou idéias, contribuíam ou tenham contribuído, de forma relevante, para a construção de uma nova realidade social local, nacional, continental ou mundial, marcada pelo apelo e materialização da justiça, solidariedade, fraternidade, em harmonia com a natureza. A Inscrição deverá estar acompanhada da fundamentação que justifique a outorga do prêmio e dos documentos que qualifiquem e comprovem a prática do candidato, incluindo-se currículo/estatuto, conforme a categoria. A documentação deverá ser encaminhada até as 17 horas dia 03 de julho de 2015, ao protocolo da Secretaria de Estado do Governo, no seguinte endereço: Palácio da Fonte Grande, Rua Sete de Setembro, nº 362, Centro, Vitória, ES, CEP 29.015-000, em envelope fechado, aos cuidados do Presidente da Comissão Especial do Prêmio Dom Luis Gonzaga Fernandes. O Edital completo encontra-se disponível no endereço: www.es.gov.br

Vitória, 23 de junho de 2015.

Protocolo 161302

Leis

LEI Nº 10.381

Modifica a Lei nº 4.847, de 30.12.1993, alterada parcialmente pela Lei nº 6.670, de 16.5.2001, que regula o pagamento de emolumentos no Estado do Espírito Santo.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam inseridos os incisos VIII, IX e X na Tabela 11 - ATOS DOS OFICIAIS DE REGISTRO DE IMÓVEIS da Lei nº 4.847, de 30.12.1993, alterada parcialmente pela Lei nº 6.670, de 16.5.2001, para fins de regulamentação da atual cobrança de EMOLUMENTOS, nos termos da previsão legal dos artigos 37 e 38 da Lei Federal nº 11.977, de 07.7.2009, com a seguinte redação:

TABELA 11 ATOS DOS OFICIAIS DE REGISTRO DE IMÓVEIS

(...)

VIII - CERTIDÃO DIGITAL: R\$ 33,19 (EM VRTE/2014 = 13,1654)

IX - PESQUISA ELETRÔNICA POSITIVA: R\$ 3,32 (EM VRTE/2014 = 1,3169)

X - VISUALIZAÇÃO ELETRÔNICA DA MATRÍCULA: R\$ 9,96 (EM VRTE/2014 = 3,9508)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, respeitando-se o disposto nas alíneas b e c do inciso III do *caput* do art. 150 da Constituição Federal, e os múltiplos em VRTE.

Palácio Anchieta, em Vitória, 24 de junho de 2015.

PAULO CESAR HARTUNG GOMES
Governador do Estado

Protocolo 161109

LEI Nº 10.382

Approva o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES, período 2015/2025.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento da Lei Federal nº 13.005, de 24.6.2014, e do art. 179 da Constituição Estadual de 1989.

Art. 2º São diretrizes do PEE/ES:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB estadual, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;

XI - fortalecimento, ampliação e consolidação da educação no campo.

Art. 3º As metas previstas no Anexo Único desta Lei serão alcançadas no prazo de vigência do PEE/ES, admitindo-se a definição de prazo inferior para metas e estratégias específicas.

Art. 4º Constituem referências para as metas estabelecidas no Anexo Único desta Lei a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data de publicação desta Lei, sem prejuízo da produção de outras informações mais específicas.

§ 1º O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica, mediante a produção, a cada dois anos, de:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos estudantes, apurados em exames estaduais e por meio do censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional relativos a dimensões como corpo docente, corpo técnico e corpo discente, infraestrutura de escolas, recursos pedagógicos, currículos e processos de gestão, dentre outros.

§ 2º Os indicadores referidos no inciso I do § 1º deste artigo serão calculados em função de diferentes níveis de agregação: etapa da educação básica, total do Estado, Município, rede escolar e estabelecimento de ensino; e, servirão de base para a elaboração e divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação - IDE.

§ 3º A qualidade da educação básica será monitorada e avaliada também

2

Vitória (ES), Quinta-feira, 25 de Junho de 2015.

pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Art. 5º A execução do PEE/ES e o alcance de suas metas serão objeto de monitoramento e de avaliações periódicas, a cargo das seguintes instâncias:

I - Secretaria de Estado da Educação - SEDU;

II - Conselho Estadual de Educação - CEE;

III - Comissão de Elaboração e Acompanhamento do Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - COPEES;

IV - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo;

V - Comissão de Defesa da Cidadania e dos Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo.

§ 1º Às instâncias referidas no *caput* deste artigo compete ainda:

I - estabelecer sistemática de monitoramento e avaliação do PEE/ES e de suas metas;

II - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações;

III - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o alcance das metas.

§ 2º Durante a vigência do PEE/ES, a cada 2 (dois) anos, o Instituto Jones dos Santos Neves realizará estudos para aferir o cumprimento das metas estabelecidas no Anexo Único desta Lei.

Art. 6º O Estado e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas estabelecidas neste PEE/ES.

§ 1º Caberá aos gestores estaduais e municipais a adoção de medidas necessárias ao alcance das metas estabelecidas no PEE/ES.

§ 2º Os municípios criarão mecanismos de monitoramento e avaliação do alcance das metas em nível local.

Art. 7º Os planos plurianuais, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Estado serão formulados tendo por referência o PEE/ES, sem prejuízo de novas prioridades identificadas.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, devendo ser regulamentada, no que couber, por Decreto.

Palácio Anchieta, em Vitória, 24 de junho de 2015.

PAULO CESAR HARTUNG GOMES
Governador do Estado

ANEXO ÚNICO

Metas e Estratégias do Plano Estadual de Educação - 2015/2025

META 1 - 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 até o final da vigência deste PEE.

Estratégias:

1.1) **Vetado**

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PEE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) apoiar, em regime de colaboração, no primeiro ano de vigência do PEE, o estabelecimento de normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) apoiar a manutenção e ampliação, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, do programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando a expansão e a melhoria da rede física de escolas

públicas de educação infantil;

1.6) apoiar a implantação, em regime de colaboração, até o segundo ano de vigência deste PEE, de avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) apoiar, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.8) promover a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.9) estimular, em regime de colaboração, o atendimento da educação infantil às populações do campo, indígenas e quilombolas em suas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.10) **Vetado.**

1.11) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

1.12) preservar, em regime de colaboração, as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

1.13) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.14) promover, em regime de colaboração, a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.15) realizar e publicar, em regime de colaboração, levantamento anual da demanda real por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.16) promover, em regime de colaboração, o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

1.17) fomentar a elaboração de orientações curriculares e de projetos políticos pedagógicos e de suprimentos de recursos didáticos condizentes com as especificidades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas.

META 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE.

Estratégias:

2.1) participar, em articulação e colaboração com os entes federados, da proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) estudantes do ensino fundamental;

2.2) pactuar com a União e os Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º da Lei nº 13.005/2014 a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes do ensino fundamental que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos estudantes do ensino fundamental;

Vitória (ES), Quinta-feira, 25 de Junho de 2015.

5

e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e pomeranas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal;

5.8) promover ações de fortalecimento do vínculo da escola com a família em suas diferentes composições.

META 6 - Oferecer educação integral e de tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, tanto as do campo quanto as da cidade, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) criar estratégias curriculares que atendam a uma educação de formação integral, com conteúdos e práticas que respondam às exigências do momento histórico e das demandas do futuro, atendendo ainda demandas como educação em direitos humanos e respeito às diferenças;

6.3) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas dentro do conceito de espaço educador sustentável, com padrão arquitetônico e de mobiliários adequados para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.4) fomentar e executar o programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, dentro do conceito de espaço educador sustentável, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.5) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais, naturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.6) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando as peculiaridades locais, sendo a forma de funcionamento definida pelas secretarias de educação com a comunidade local;

6.7) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.8) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais;

6.9) fortalecer políticas intersetoriais com ações de orientação e apoio às famílias por meio das áreas de saúde, assistência social, esporte, cultura, meio ambiente, com foco no desenvolvimento integral do estudante.

META 7 - Fomentar a qualidade da educação básica, do campo e da cidade, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	2013	2015	2017	2019	2021
------	------	------	------	------	------

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4,8	5,2	5,5	5,7	6
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4,4	4,7	5	5,2	5,5
ENSINO MÉDIO	3,6	4,3	4,7	5	5,2

Estratégias:

7.1) participar do pacto interfederativo na implantação das diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) no quinto ano de vigência deste PEE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos(as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) no último ano de vigência deste PEE, todos os(as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.4) instituir, em colaboração com a União, o Estado e os Municípios capixabas, indicadores de avaliação institucional com base no perfil dos(as) estudantes e no corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.5) instituir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.6) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.7) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional;

7.8) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.9) utilizar indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.10) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, as diferenças entre as médias dos índices do Estado e dos Municípios;

7.11) divulgar e acompanhar, bianualmente, os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos(as) estudantes, e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.12) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

ANEXO B – Lei nº 5.629 de 24 de junho de 2015 (Plano Municipal de Vila Velha)

Vila Velha

LEI Nº 5.629 DE 24 DE JUNHO DE 2015.

Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE VILA VELHA, Estado do Espírito Santo, faço saber que o povo, por intermédio de seus representantes, aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência pelo prazo de 10 (dez) anos, a contar da data de publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e da Lei Federal e no art. 215 da Lei Orgânica Municipal, assim como na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 2º São diretrizes do PME:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PME, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta mesma Lei.

Art. 5º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria Municipal de Educação;

II - Comissão de Educação da Câmara Municipal;

III - Conselho Municipal de Educação - CME;

IV - Fórum Municipal de Educação.

Parágrafo único. Compete, ainda, às instâncias referidas no *caput*:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

Art. 6º O Município promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências municipais de educação até o final do decênio, coordenadas pelo Fórum Municipal de Educação.

§ 1º O Fórum Municipal de Educação, além da atribuição referida no *caput*:

I - acompanhará a execução do PME e o cumprimento de suas metas;

II - coordenará as conferências municipais de educação.

§ 2º As conferências municipais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PME e subsidiar a elaboração do plano municipal de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º O Município atuará em regime de colaboração, com a União e o Estado, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá ao gestor municipal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PME.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos

Vitória (ES), Sexta-feira, 26 de Junho de 2015.

11

que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

Art. 8º O Município estabelecerá no respectivo plano de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e de grupos itinerantes, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Art. 9º O Município deverá aprovar lei específica, disciplinando a gestão democrática da educação pública, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, adequando, a legislação já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Município serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PME, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa e estabelecimento de ensino, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da rede.

§ 4º Cabem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP a elaboração e o cálculo do IDEB e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelo Estado ou pelo sistema de ensino do Município, assegurada a compatibilidade metodológica entre o sistema municipal e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PME, o Poder Executivo encaminhará à Câmara Municipal, sem prejuízo às prerrogativas do Poder Legislativo, o projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2025/2035.

Art. 13. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Vila Velha, 24 de junho de 2015.

RODNEY ROCHA MIRANDA

Prefeito Municipal

ANEXO

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1

Meta 1: 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 até o final da vigência deste PME.

Estratégias:

1.1) Inaugurar 10 unidades de ensino e ampliar a rede municipal para atendimento da demanda legal seguindo o padrão nacional de qualidade, em regime de colaboração com a União e o Estado do Espírito Santo, visando atender a demanda identificada;

1.2) aderir e manter programas nacionais de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas municipais;

1.3) aplicar a avaliação com base em instrumentos nacionais a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola do município de Vila Velha até 2016. Implementar no ano subsequente o plano de ação de cada

unidade escolar com base nos diagnósticos encontrados nos instrumentos de avaliação;

1.4) ampliar a oferta de matrículas em instituições de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, objetivando atender a demanda contemplada nas entidades comunitárias, filantrópicas, sem fins lucrativos conveniadas ao poder público;

1.5) garantir a formação inicial por meio da UAB - Universidade Aberta do Brasil e dar continuidade a oferta de formação continuada, garantindo parcerias com entidades públicas e privadas e do setor da Educação Infantil;

1.6) garantir a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu, o afastamento remunerado e cursos de formação de professores para a Educação Infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população da Educação Infantil;

1.7) construir escola de Educação Infantil para ofertar educação no campo, a fim de atender às especificidades da comunidade rural, conforme a demanda;

1.8) garantir o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil;

1.9) garantir o acompanhamento, por meio dos órgãos fiscalizadores e de acompanhamento (Conselho Municipal de Educação, Conselho FUNDEB, CAE, AEC);

1.10) instituir mecanismos que garantam a realização de estudos e diagnóstico, consolidando um sistema de estatística para obter dados dos estabelecimentos de ensino que oferecem Educação Infantil, com dados online disponíveis a toda população;

1.11) estabelecer novas parcerias e ampliar as existentes, com os setores de saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos de idade, oferecendo a assistência necessária;

1.12) adequar às despesas da Educação Infantil aos percentuais estabelecidos pela legislação vigente;

1.13) reelaborar/revisar a cada três anos, orientações curriculares que considerem os direitos e as necessidades específicas da faixa etária atendida, e tenham em vista a necessária integração com o ensino fundamental;

1.14) assegurar o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional de forma que:

a) sejam adquiridos e/ou repostos anualmente os recursos pedagógicos, em especial, brinquedos, jogos e livros infantis, garantindo acervo diversificado, em quantidade e qualidade adequadas;

b) seja adquirido e/ou mantido acervo de livros para pesquisa e formação de educadores e pais;

c) haja participação da comunidade escolar (colegiados e instituições auxiliares) na definição desses materiais, considerando-se o projeto político-pedagógico da unidade, bem como o papel do brincar e a função do brinquedo no desenvolvimento infantil.

1.15) implantar gradativamente de acordo com o projeto político-pedagógico, com as adequações necessárias de espaço físico, brinquedotecas, salas de leituras, mini-quadras, salas de recursos multifuncionais, bibliotecas, laboratórios de informática e captação de água de chuva, nas unidades de Educação Infantil da rede pública municipal, em regime de colaboração com a União e o Estado do Espírito Santo, sendo 25% (vinte e cinco por cento) nos 3 primeiros anos e o restante até o final da vigência do plano;

1.16) estabelecer um programa de acompanhamento das demandas por meio da manutenção de um cadastro único, permanente e informatizado, acessível a qualquer tempo aos Dirigentes Escolares, aos Conselhos Tutelares, Conselho de Direitos e de Educação e à população, bem como banco de dados que subsidiem a elaboração e a implementação de políticas públicas para a infância;

1.17) assegurar nas instituições de Educação Infantil programas de alimentação adequados a cada faixa etária, garantindo a toda criança de zero até cinco anos, da rede pública, no mínimo, duas refeições em cada período;

1.18) fortalecer e garantir a participação no Fórum Permanente de Educação Infantil/ FOPEIS, como uma instância de discussão e de acompanhamento das políticas públicas de Educação Infantil no estado do Espírito Santo;

1.19) consolidar a rede de proteção à criança em parceria com a Secretaria de Saúde e Secretaria de Assistência Social;

1.20) garantir formação continuada em serviço no calendário escolar para os profissionais da Educação Infantil;

1.21) ofertar formação continuada presencial e a distância, fora do horário de serviço, por adesão, e por organização da Secretaria Municipal de Educação.

Meta 2

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

Estratégias:

Vitória (ES), Sexta-feira, 26 de Junho de 2015.

13

regular de ensino, estabelecendo estratégias de ações intersetoriais para acompanhamento de beneficiários;

4.6) garantir a formação continuada em serviço para os profissionais da educação para atuarem na Educação Inclusiva, nas áreas de deficiência intelectual, visual e surdez garantindo, por meio de atividades teóricas, práticas, reflexivas e investigativas, a aquisição e a construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores afins à formação das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede municipal de ensino, assim como socializando a formação com a equipe de especialistas e professores de referência;

4.7) garantir e adequar o currículo de forma a promover a Educação Inclusiva de acordo com o previsto na legislação vigente e no Projeto Político- Pedagógico proporcionando regularmente atividades de vida diária, orientação e mobilidade, conforme demanda da clientela;

4.8) ampliar o número de salas de aula bilingües e novos polos de acordo com a demanda, visando à universalização do ensino de Libras nas UMEFs e nas UMEIs, priorizando o encaminhamento dos alunos surdos a fim de proporcionar encontros com seus pares linguísticos e viabilizando o transporte escolar para o seu deslocamento às escolas polo de referência;

4.9) ampliar a proposta de ação governamental do município na área da deficiência visual por meio da implantação de salas de aula adaptadas e da universalização do ensino do Braille, proporcionando material adaptado para o aluno deficiente visual por meio da proposta de atuação da sala de reprodução e de convênios para recebimento de livro didático e de literatura adaptados e a disponibilização de transporte escolar para o deslocamento dos alunos cegos e baixa visão até as escolas polos;

4.10) garantir professores de Educação Especial em função colaborativa, em bidocência, quando necessário, para acompanhamento com os docentes profissionais do sistema regular de ensino, no turno de escolarização do aluno da Educação Especial;

4.11) garantir parcerias para a regulação do atendimento clínico e terapêutico por meio de equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, a fim de atender os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação;

4.12) promover acompanhamento das ações de verbas de acessibilidade destinadas as unidades de ensino. Orientações aos gestores de escolas contempladas com esta verba, a fim de promover a aplicabilidade deste recurso;

4.13) garantir a acessibilidade nas escolas públicas por meio de: adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilingue para os surdos com profissional especializado;

4.14) manter regime de colaboração entre o ensino regular público e privado, educação especial, Superintendência Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, propiciando troca de experiências, permanentemente;

4.15) estabelecer parcerias com Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Regional do Trabalho, Previdência Social, organizações da sociedade civil e empresas de capacitação profissional (SESC, SESI, SENAI e outros) garantindo o atendimento educacional especializado na educação básica, adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais para inserção no mercado de trabalho;

4.16) organizar turmas na educação básica considerando a legislação vigente;

4.17) assegurar a formação de professores e funcionários em cursos de pós-graduação, seminários, grupos de estudos dentre outros, que abordem temas relativos a educação especial, conforme a demanda permanente e provisória;

4.18) discutir, assessorar, acompanhar, conhecer, avaliar e apoiar projetos e planos de ação desenvolvidos pelas equipes de surdez, deficiência visual, deficiência intelectual e altas habilidades, buscando formas de aprimoramento do trabalho da equipe, por meio de propostas de ações municipais que garantam os processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Compôr instrumentos, acompanhar, conhecer e levantar dados de mapeamento censitário das condições e necessidades das unidades escolares, assim como o número de alunos público alvo da educação especial;

4.19) garantir alimentação aos alunos que utilizam as salas de atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno.

Meta 5

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1) assegurar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização integral de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano, no prazo de cinco anos. Adequar em até cinco anos a partir da vigência desse plano o espaço físico, mobiliário e pedagógico e perfil do profissional que atua em todas as escolas de modo a atender as crianças que estão matriculadas no ciclo de alfabetização;

5.2) aplicar e acompanhar a avaliação periódica específica, analisar o resultado para verificar a alfabetização das crianças em todo o processo de organização das avaliações, desenvolvendo ações de intervenções

em prol da qualidade, realizando a devolução de resultados para toda a comunidade escolar com o objetivo de se estruturar novas ações;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem desenvolvidas;

5.4) equipar e modernizar os laboratórios de informática com internet banda larga; aumentar a quantidade e qualidade dos equipamentos, com manutenção periódica, de forma a atender a demanda das escolas e garantindo profissionais de tecnologias educacionais;

5.5) assegurar em todas as escolas o desenvolvimento de tecnologias educacionais a fim de inovar as práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que garantam a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, no prazo máximo de cinco anos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6) estabelecer que haja a avaliação e posterior retenção dos alunos que não estiverem alfabetizados ao final do 3º ano do ensino fundamental;

5.7) permitir ao município autonomia na adequação do exame periódico específico, para aferir a alfabetização das crianças de acordo com a realidade de suas escolas e promover uma reavaliação ou intervenção pedagógica;

5.8) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive alfabetização bilingue de pessoas surdas e aprendizagem do braille para pessoas cegas sem estabelecimentos de terminalidade temporal;

5.9) garantir que os alunos dos 1º e 2º anos do ensino fundamental, que não cumprirem com o mínimo de frequência estabelecida por lei, permaneçam no mesmo ano letivo ao qual está matriculado.

Meta 6

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) criar até o primeiro ano de vigência desse plano, Comissão Interna de Educação Integral para o estudo, diagnóstico, elaboração e implementação da proposta de política pública de educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino, posteriormente com participação da sociedade civil organizada e Conselhos Municipais de Educação;

6.2) concluir a ampliação e a reestruturação das escolas públicas que ainda não possuem as instalações de quadras, laboratórios de informática, bibliotecas, refeitórios e cozinhas, auditórios, salas de recursos multifuncionais e salas multiuso, com padrões arquitetônicos adequados à legislação e à demanda, garantindo espaços para o funcionamento da educação integral, até o ano de 2020, de forma gradativa e programada;

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;

6.4) ofertar atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social (SEST, SENAI, SENAC, SESI, SESC, SENAT) entre outras, vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.5) articular com as Entidades Beneficentes de Filantropia, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, e do Art. 214 da Constituição Federal, o atendimento gratuito aos alunos da rede pública de ensino, oferecendo atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica;

6.6) atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais, garantindo o transporte e a alimentação dos alunos, infraestrutura e condições adequadas de permanência dos alunos matriculados;

6.7) ofertar vagas para a Educação Infantil em tempo integral de acordo com os critérios definidos pela Comissão Interna Municipal de Educação Integral;

6.8) garantir o período de férias e recessos de acordo com o calendário escolar da rede municipal de Vila Velha;

6.9) elaborar a proposta pedagógica e curricular da educação em tempo integral, com a participação da comunidade escolar, sociedade civil, Conselho Municipal de Educação em parceria com a SEMED;

6.10) estender gradativamente, a política de Educação Integral do Município, a cada 04 (quatro) anos, de modo a atingir esta meta até 2025, com ampliação de vagas nas unidades municipais já existentes e/ou construção de novas unidades em parceria com a União e o Estado do Espírito Santo, com a participação de uma Comissão Interna de Educação Integral, a indicação e justificativa dos critérios de escolha das escolas a serem atendidas;

6.11) garantir a ampliação e a efetivação do projeto municipal rumo ao ensino médio, por meio de ações pedagógicas específicas, assim como, a inserção gradativa, em até cinco anos, a partir da vigência deste plano da educação integral para o ensino do 9º ano, na rede municipal de Vila Velha;

6.12) permanência dos alunos por no mínimo 07 horas (04h de ensino

regular, somadas às 03h de atividades educacionais diversificadas, considerando a totalidade do tempo de sua permanência na unidade escolar ou 35 horas semanais, incentivando campos da cultura, arte, ciências e educação ambiental, esporte, lazer, acompanhamento pedagógico, comunicação e uso de mídias, direitos humanos e economia solidária);

6.13) buscar atender, de forma gradativa, 100% (cem por cento) dos alunos matriculados nas escolas contempladas pela Política Pública de Educação Integral, sendo obrigatório o atendimento de 50% (cinquenta por cento) no mínimo, até o ano de 2020;

6.14) estabelecer a implementação das estratégias municipais da Política Pública em Tempo Integral, por meio de portaria, decreto e lei, até o segundo ano de vigência desse plano;

6.15) garantir a locomoção dos alunos matriculados no Programa de ampliação de jornada escolar que necessitam de transporte escolar;

6.16) fomentar a articulação da escola junto à comunidade local garantindo aos sábados o atendimento à comunidade por no mínimo 04h, além da carga horária semanal, com a coordenação de profissionais da rede e contratação de educadores sociais ou profissionais qualificados, incentivando os campos da arte, cultura, esporte e lazer;

6.17) fortalecer os Conselhos de Escola, Grêmios Estudantil e Comunidade local, através de capacitação e formação buscando a conscientização e sensibilização do papel de cada ator envolvido na política pública de educação integral;

6.18) estabelecer contratos, convênios, parcerias e formação de recursos humanos para trabalhar com atividades diversificadas da política pública em tempo integral;

6.19) garantir a efetivação e/ou ampliação da jornada de profissionais do magistério concursados/efetivos da rede municipal, para o trabalho com a educação em tempo integral, considerando 40h de carga horária ou sub-regência, totalizando 50h;

6.20) equipar as Escolas Polos, com salas temáticas e multifuncionais;

6.21) garantir o acesso da criança com necessidades especiais à educação em tempo integral, com acompanhamento de cuidador e profissionais de educação especial;

6.22) garantir a locomoção e o transporte para os alunos atendidos pelo Programa Municipal de educação Integral em regime de colaboração com a União e/ou parcerias com as entidades de Serviço Social.

Meta 7

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Estratégias:

7.1) formalizar e executar os planos de ações articuladas (PAR) dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar, bem como apresentar um documento de normatização para efetivação da formação continuada;

7.2) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados do IDEB das unidades públicas municipais de ensino de Vila Velha;

7.3) acompanhar a prestação de assistência técnica e financeira conforme a fixação de metas intermediárias estabelecidas e pactuação das unidades de ensino com IDEB abaixo da média nacional para garantir a utilização da verba conforme os prazos determinados pelo MEC;

7.4) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação elaborados pelos professores do Ensino Fundamental, garantindo uma formação continuada específica, de forma a atender aos critérios da avaliação nacional, numa perspectiva crítica e com ênfase no espírito científico;

7.5) garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pela legislação vigente;

7.6) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, proporcionando acessibilidade contínua aos profissionais da tecnologia educacional;

7.7) garantir a informatização das escolas e a aplicabilidade de tecnologias educacionais e atualização das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, assegurando a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes por meio da inserção destas tecnologias no contexto diário da educação básica;

7.8) garantir os repasses financeiros federal e municipal suficientes, de

acordo com o plano de aplicação de cada escola, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola e apoio técnico, com vistas à ampliação da participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos e no desenvolvimento da gestão democrática efetiva;

7.9) ampliar programas e intensificar ações de atendimento ao estudante em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e qualificar a todos os profissionais da educação para atuarem preventivamente nas ações de saúde;

7.10) manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos, de acordo com as necessidades, para as unidades de ensino, tendo em vista a equalização regional das oportunidades educacionais;

7.11) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as unidades de ensino fundamental;

7.12) implementar as diretrizes pedagógicas para o ensino fundamental respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.13) informatizar a gestão das escolas, e da secretaria de educação do município de Vila Velha, com garantia de formação continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação, bem como implantar o sistema de gestão e implementar o Núcleo de Tecnologia Municipal a fim de ofertar cursos, pela Plataforma-E-PROINFO, para os técnicos da secretaria de educação;

7.14) garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz no ambiente escolar dotada de segurança para a comunidade escolar;

7.15) acompanhar e avaliar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de risco social, assegurando-se os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

7.16) garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral;

7.17) ampliar a educação escolar do campo, a partir de visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural;

7.18) revisão em nível de município, do ato normativo de criação dos conselhos escolares e do regimento interno comum, com representação de trabalhadores em educação, pais, alunos, servidores e comunidade, escolhidos pelos seus pares e do Diretor;

7.19) assegurar a todas as escolas, água tratada e saneamento básico; energia elétrica; acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências;

7.20) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.21) promover a articulação dos programas da área da educação municipal com os de outras áreas como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte, cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, que as ajude a garantir melhores condições para o aprendizado dos estudantes;

7.22) realizar articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, para o atendimento integral aos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações curativas, de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.23) aprimorar ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino;

7.24) orientar as políticas das redes e sistemas de educação, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem;

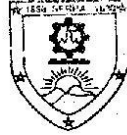
7.25) garantir a elaboração de um plano de aplicação a partir da análise individual de cada unidade de ensino respeitando as necessidades financeiras da escola, conforme a tipologia, as ações didáticas pedagógicas e o número de alunos;

7.26) garantir biblioteca escolar em todas UMEFs e UMEIs, equipadas com recursos tecnológicos afins, e renovação do acervo no máximo trienalmente com aquisição de títulos de livros de literatura infantil e/ou títulos de literatura juvenil, de acordo com a demanda de cada unidade de ensino;

7.27) garantir o profissional bibliotecário em todas UMEFs e UMEIs, de acordo com a Lei nº 12.244/10, até o prazo máximo de 05 (cinco) anos da vigência deste plano;

7.28) inserir a promoção da alimentação saudável e adequada na proposta pedagógica das unidades de ensino, utilizando a alimentação escolar

ANEXO C – Lei nº 4. 432 de 24 de novembro de 2015 (Plano Municipal da Serra



MUNICÍPIO DA SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

PUBLICADA NO DOM/ES
EM 24/11/15

Trabalho

LEI Nº 4.432

APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA - PMES E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DA SERRA, Estado do Espírito Santo, no uso das atribuições legais, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação da Serra - PMES, com vigência por 10 anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do correspondente Anexo, com vistas ao cumprimento da Lei Federal nº 13.005/2014.

Art. 2º São diretrizes do PMES:

- I. universalização da alfabetização;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. melhoria da qualidade da educação;
- V. formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município;
- VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. valorização dos (as) profissionais e trabalhadores da educação;
- X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PMES, desde que não haja prazo inferior definido para as metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei, sem prejuízo da produção de outras informações mais específicas, de âmbito estadual e municipal.

Parágrafo único. O Poder Público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 a 17 anos com deficiência.

9



MUNICÍPIO DA SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

ANEXO ÚNICO

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA – PMES

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1: universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PME.

Estratégias:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil, segundo padrão nacional e municipal de qualidade, considerando as peculiaridades locais, garantindo a ampliação do quadro de funcionários, de forma que seja compatível com a demanda da respectiva unidade de ensino;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 anos, oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) instituir e manter programa municipal de planejamento da rede escolar, contemplando o estudo da oferta e demanda escolares e a construção, ampliação, adequação dos prédios físicos e a aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria das escolas públicas da Educação Infantil, respeitando a Lei de Acessibilidade;

1.6) implantar e implementar, até o segundo ano de vigência deste PME, a avaliação da educação infantil a ser realizada a cada 2 anos, com base nos indicadores nacionais de qualidade e diretrizes municipais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, implementando, no prazo de 2 anos de vigência desta Lei, política municipal de formação, de modo a priorizar sua realização em horário de trabalho;



MUNICÍPIO DA SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

1.8) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos;

1.9) priorizar o atendimento das populações do campo e das comunidades tradicionais na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.10) garantir o acesso à educação infantil e à oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) estudantes (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (substituição e retirada de termos);

1.11) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das diversas áreas sociais, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade;

1.12) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento das crianças de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais e municipais de qualidade e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) estudante (a) de 6 anos de idade no ensino fundamental;

1.13) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, com a colaboração das famílias e com os órgãos públicos da área social e de proteção à infância;

1.14) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos;

1.15) o Município, com a colaboração da União e do Estado, realizará e publicará, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.16) fomentar 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;

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

9



MUNICÍPIO DA SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

5.3) selecionar, divulgar e estimular o desenvolvimento e uso de tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) qualificar os processos de alfabetização de crianças do campo, de comunidades itinerantes, quilombolas e indígenas, com a mediação e produção de materiais específicos, respeitando as particularidades culturais;

5.6) promover e estimular, no horário de trabalho, formação continuada de professores (as) para alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras para alfabetização, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) promover a alfabetização dos estudantes (as) público-alvo da educação especial, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue dos estudantes surdos, sem estabelecimento de terminalidade temporal;

5.8) instituir uma política municipal de alfabetização, estruturando os processos pedagógicos, a avaliação e a qualificação dos professores, a fim de garantir a alfabetização plena de todos os estudantes (as) até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com apoio da União, a oferta da educação básica pública de qualidade em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo dedicado às atividades educacionais dos estudantes (as) seja igual ou superior a 7 horas diárias, durante todo o ano letivo;

6.2) participar da instituição, em regime de colaboração, de programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;



MUNICÍPIO DA SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa municipal de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatro, cinemas e planetários;

6.5) atender às escolas do campo, comunidades tradicionais, quando existentes, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.6) ofertar a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 a 17 anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em instituições públicas especializadas.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica, do campo e da cidade, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Estratégias:

7.1) participar do pacto interfederativo para estabelecimento e implantação das diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) criar o Sistema Municipal de Avaliação da Educação Básica, como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação e para a orientação da política educacional municipal, contemplando indicadores relacionados ao perfil dos estudantes (as) e dos profissionais (as) da educação na sua área de atuação, da infraestrutura das escolas, dos recursos pedagógicos disponíveis e dos processos da gestão, considerando as especificidades das modalidades, bem como os insumos previstos no Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno Qualidade (CAQ);

7.3) implementar, nos currículos escolares e em todos os níveis e modalidades de ensino, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e das comunidades tradicionais, assim como ações educacionais, nos termos das Leis Federais nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as prerrogativas da Lei Estadual nº 7.723/2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Resolução 1, de 17/06/2004 – CNE/CP) por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares,

ANEXO D – Resolução nº 17, de 16 de fevereiro de 2016



PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
CONSELHO MUNICIPAL DE VILA VELHA



RESOLUÇÃO Nº 17, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2016

Dispõe sobre diretrizes, princípios, fundamentos, organização e o funcionamento da Educação Integral em Tempo Integral no Sistema Municipal de Vila Velha e dá outras providências.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA VELHA, Estado do Espírito Santo, usando das atribuições que lhe são conferidas pela Lei nº 3.821, de 31 de agosto de 2001, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista as disposições da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, em especial da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 27 e Art. 34, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei Federal nº 13.005, Plano Nacional de Educação de 24 de junho de 2014 Meta 6, do Decreto nº 258 de 30 de dezembro de 2014, e da Lei Municipal nº 5.629, de 26 de junho de 2015, Meta 06.

CONSIDERANDO o § 2º do Art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina que o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em Tempo Integral, a critério dos Sistemas de Ensino;

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento;

Ultrap



CONSIDERANDO o Decreto nº 258, de 30 de dezembro de 2014 que estabelece critérios para implantação, organização e funcionamento do Projeto de Educação em Tempo Integral e normatiza medidas a serem adotadas pelas Unidades Municipais de Ensino;

CONSIDERANDO a necessidade de ampliar tempos e espaços escolares para, no mínimo 07 horas diárias ou 35 horas semanais em conformidade com a meta 6 do Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 13.005/2014, Lei Federal nº 12.796/2013 e Plano Municipal de Educação, Lei Municipal nº 5.629, de 24 de junho de 2015,

RESOLVE:

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - A presente resolução estabelece fundamentos, diretrizes, objetivos e princípios para a organização e o funcionamento da Educação Integral em Tempo Integral nas Unidades de Ensino do Sistema Municipal de Educação de Vila Velha.

Art. 2º- Criar o Comitê Municipal de Educação Integral, com representação das Instituições de Ensino, que se reunirá, mensalmente, para refletir, debater e encaminhar as demandas das escolas em tempo integral e dos programas e ações que fomentam a ampliação da jornada escolar do Sistema Municipal de Vila Velha.

§ 1º - O Comitê Municipal de Educação Integral objetiva ser um instrumento de política pública municipal com a finalidade de consolidar um fórum permanente de debate sobre questões inerentes à Educação Integral.

§ 2º - Caberá ao Comitê Municipal de Educação Integral elaborar e aprovar o próprio regimento.

Art. 3º - As diretrizes dessa resolução seguirão o disposto no artigo 2º da Lei Municipal nº 5.629, de 24 de junho de 2015.



2. DA ORGANIZAÇÃO DA COMISSÃO

Art.4º - Criar Comissão de Educação Integral para o estudo, diagnóstico, elaboração e implementação da proposta de política pública de Educação Integral em Tempo Integral do Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha, com a participação da sociedade civil, poder público e o Conselho Municipal de Educação.

Art.5º - A Comissão será constituída por colegiado em regime de indicação e com direito a voto, e será publicado por meio de Decreto.

§1º Os membros da Comissão de Educação Integral terão mandato de 02 (dois) anos, permitida a recondução.

§2º Os membros da Comissão Interna de Educação Integral deverão elaborar o Plano de Trabalho.

3. DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Art. 6º - As escolas de Educação Integral em Educação Integral do Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha adotarão como norteadores de suas ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I. Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo, do espaço e das oportunidades educativas;

II. Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, e distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e o aproveitamento escolar;

III. Integrar as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;



IV. Incentivar a criação de espaços educativos, sustentáveis, agroecológicos e a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos;

V. Fomentar e incentivar a formação de professores nas diversas áreas do conhecimento e nas temáticas voltadas para educação integral;

VI. Criar espaços acessíveis com a ampliação e a readequação, quando necessária, dos prédios escolares e outros espaços;

VII. Incentivar práticas de afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade por meio da inserção dessa temática na formação de professores e nos currículos;

VIII. Promover ações e atividades que contemplem a diversidade cultural criando um elo comum que estimule a cultura da paz e a convivência harmônica entre a escola e a comunidade;

XIX. Promover a igualdade de oportunidades educacionais, sem distinção de classe, no que se refere ao acesso aos bens culturais e as possibilidades de vivência dos educandos.

Art. 7º - Para além de considerar a criança, o adolescente e o jovem em suas especificidades e das relações que estabelece com o entorno, a Educação Integral em Tempo Integral tem como princípio orientador do trabalho pedagógico: a politecnia, a pesquisa, a relação parte-totalidade, a relação teoria-prática, o reconhecimento dos saberes, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a avaliação emancipatória.

Art. 8º - O principal objetivo da Educação Integral em Educação Integral é promover um processo de desenvolvimento humano e social dos educandos, por meio da ampliação da jornada escolar baseada na diversificação do universo de experiências educativas com atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, esporte e lazer, cultura e artes, cultura digital, educação em direitos humanos, promoção da saúde, entre



outras, que devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos com vistas à formação integral do educando.

Parágrafo Único – São objetivos específicos da Educação Integral do município de Vila Velha:

I - Promover e ampliar tempos e oportunidades educacionais, sociais, culturais, esportivas, de lazer, direitos humanos, de promoção à saúde, política ambiental e da cultura da paz;

II - Contribuir para a melhoria do desempenho dos educandos no processo de aprendizagem;

III - Articular ações intersetoriais entre as secretarias municipais, entidades filantrópicas, clubes, empresas, por meio de parcerias e convênios, sob a apreciação da Comissão Municipal de Educação Integral;

IV- Promover e intensificar a integração entre escola e a comunidade.

4. DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Art.9º - O currículo da Educação Integral em Tempo Integral contempla os processos que se relacionam ao lugar, valorizando os saberes locais e os novos conhecimentos e, dessa maneira, resgatando a importância da escola para a comunidade onde está inserida devendo contribuir para a superação das desigualdades escolares e sociais, articulado com as diversas áreas do conhecimento e as mais variadas formas de aprendizagem.

Art. 10 - O currículo da Educação Integral em Tempo Integral busca desenvolver as potencialidades e dimensões formativas dos sujeitos, considerando não apenas os aspectos intelectuais dos educandos, mas também os afetivos, corporais, simbólicos e éticos.

Art. 11- O currículo da Educação Integral em Tempo Integral, constituir-se-á garantindo a escolarização dos educandos com deficiência, transtornos globais



do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, garantindo flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento do público alvo da educação especial, em consonância com o projeto pedagógico da escola.

5. DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

Art. 12 - A escola pública de Educação Integral em Tempo Integral funcionará com uma jornada única de 08h30min diárias, incluindo o desjejum, o almoço e o lanche, sendo de 08h às 16h30min, com atividades complementares na área de esporte, cultura e artes, meio ambiente, cidadania, promoção à saúde, direitos humanos, tecnologia, economia solidária, sustentabilidade, territorialidade, regionalismo e empreendedorismo.

Art. 13 - A oferta da refeição (almoço) nas unidades de ensino em Educação Integral deverá ocorrer pelo período de 1(uma) hora, no máximo, podendo realizar o horário da refeição em etapas escalonadas por agrupamento de turmas, e neste período poderão ainda realizar atividades de ócio criativo como jogos, brincadeiras, meditação, descanso, músicas, pesquisa e filmes.

Art. 14 - A escola em Educação Integral deverá mesclar aulas do currículo regular, evitando a compactação dessas atividades num turno, alternando-as com as áreas diversificadas de esporte, cultura e artes, meio ambiente, cidadania, promoção à saúde, direitos humanos, tecnologia, economia solidária e empreendedorismo.

6. DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO PLANO DE AÇÃO

Art.15 - O Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da escola serão elaborados e atualizados em conformidade com a legislação vigente, considerando a educação integral em tempo integral, assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, e contemplar as



especificidades das modalidades de ensino, com assessoramento da SEMED Secretaria Municipal de Educação, respeitadas as normas legais vigentes, e aprovados pelo Conselho de Escola, implementados e amplamente divulgados na comunidade escolar.

Parágrafo único. Faz parte integrante do Projeto Político-Pedagógico o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado, anualmente, pela Equipe Pedagógica da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos educandos no processo de aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar.

Art.16 - Os profissionais da escola devem reunir-se, trimestralmente, para planejamento, avaliações coletivas das ações desenvolvidas, estudo e redimensionamento do processo, conforme previsto no Projeto Político-Pedagógico, garantidos os 200 dias letivos do calendário escolar.

Art.17 - Cabe à Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da equipe pedagógica homologar e monitorar o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Ação das Unidades de Ensino, bem como acompanhar e monitorar a aplicação de ambos.

6.1. Planejamento e Organização da Educação Integral em Tempo Integral e suas etapas

Art.18 - O planejamento e a organização da Escola em Tempo Integral consideram o desenvolvimento da criança, adolescente e jovens fornecendo-lhes meios para a continuidade em seus estudos, contemplando suas necessidades, numa organização espaço/tempo que atenda suas peculiaridades, nos seus diferentes níveis e modalidades:

I- Educação Infantil – primeira etapa

II- Ensino Fundamental I – segunda etapa

III- Ensino Fundamental II – terceira etapa



Art. 19 - Os objetivos e as práticas pedagógicas da Educação Infantil nas escolas municipais em Tempo Integral seguirão o disposto no Capítulo III, Seção I da Constituição Federal, de 20 de dezembro de 1988, na Lei Federal nº 9.394/1996, na Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009 e, na Resolução CME nº10, de 02 de dezembro de 2011 vigentes.

Art. 20 – A Educação Infantil nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral deverá:

- I. Assegurar condições adequadas de infraestrutura e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, garantindo sua proteção, cuidado e educação;
- II. Reconhecer as especificidades e singularidades infantis, num contexto que tome como referência as interações e brincadeiras;
- III. Organizar materiais, espaços e tempos que assegurem a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- IV. Considerar nos espaços e tempos as especificidades etárias, singularidades individuais e coletivas, das crianças favorecendo as interações, os deslocamentos e os movimento amplos;
- V. Oportunizar espaços de participação que favoreçam a integração das famílias e da comunidade escolar, nas ações da instituição de ensino;
- VI. Criar redes de atendimento e proteção à criança, articulada aos diferentes equipamentos públicos como: Ministério Público, Unidades de Saúde, Conselhos Tutelares, CRAS, afim de promover e qualificar o atendimento e a assistência à criança.
- VII. Ampliar a jornada integrada ao currículo, de forma a não fragmentar ou pulverizar as ações nas unidades de ensino, garantindo



experiências significativas para as crianças que associem o cuidar ao educar buscando a qualidade do tempo;

- VIII. Promover o direito da vivência da infância em sua plenitude nos espaços das instituições educativas e em outros espaços articulados nas cidades;
- IX. Adequar as condições necessárias para a alimentação, sono e banho, que atendam às necessidades e especificidades das crianças, assegurando um ambiente acolhedor, estimulante e seguro;
- X. Elaborar relatórios de avaliação descritiva, considerando as observações dos vários sujeitos que atuam com a criança, a partir da sua permanência na escola.

Art. 21 – Garantir nas escolas de Educação Infantil em Educação Integral para as turmas da primeira etapa, a presença do profissional Auxiliar, articulado com o professor regente, atendendo as crianças em suas especificidades individuais e coletivas oferecendo cuidados contínuos.

Art. 22 – O Ensino Fundamental nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral deverá:

- I- Garantir no ciclo de alfabetização, atividades de acompanhamento pedagógico nas diversas áreas do conhecimento aos educandos com dificuldades de aprendizagem;
- II- Fortalecer as identidades sociais e individuais, a integração entre os componentes curriculares, a organização do trabalho pedagógico, a discussão de temáticas fundantes em cada área do conhecimento, com ênfase na alfabetização significativa e contextualizada, bem como para possibilitar à criança o acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada;

Handwritten signature



- III- Construir estratégias e ações pedagógicas por meio de assessoria técnica da Subsecretaria Pedagógica oferecendo às crianças da terceira etapa do ensino fundamental, condições prioritárias para o desenvolvimento das habilidades da leitura, escrita e interpretação visando a sua formação cidadã e educativa emancipadora.

Art. 23 - A organização do atendimento de educação especial nas Escolas em Tempo Integral deve garantir:

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às crianças com necessidades especiais;

II- Professores de educação especial para apoio pedagógico, com ações articuladas junto aos professores regentes e com contratação em jornada mínima de 40 horas semanais de trabalho na escola;

III- Educação especial para efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições para os que não revelarem capacidade de inserção competitiva;

IV- Profissionais com formação adequada em nível médio ou superior, para cuidados especializados;

V- A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, em parcerias com outras instituições e empresas privadas respeitando as condições do público alvo da educação especial, priorizando atendimento em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outras escolas ou entidades parceiras;

VI- O projeto político-pedagógico da escola, amparado na legislação vigente, deverá contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular;

Art. 24 - O atendimento da educação em tempo integral aos educandos das escolas de Educação do Campo, acontecerá em consonância com o Decreto

Handwritten signature



Federal nº 7.352/2010, requerendo respeito às suas peculiares, condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos e deverá assegurar:

- I- A participação das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, contemplando suas especificidades;
- II- O desenvolvimento de atividades diversificadas, que assegurem acesso a outros bens culturais que permitam aos educandos estreitar o contato com as diversas visões de mundo;
- III- O transporte e equipamentos que atendam as características ambientais, agroecológicas e socioculturais das comunidades locais;
- IV- Estruturas físicas das escolas de Educação Integral do campo deverão ser equipadas de acordo com as atividades afins, respeitando a comunidade local e suas características próprias.

7. DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 25 - O Calendário Escolar deve estar de acordo com a legislação vigente e garantir o atendimento dos estudantes na escola em Educação Integral, contemplando a ampliação da jornada escolar de acordo com suas especificidades.

Art. 26 - Se houver necessidade de alteração do Calendário Escolar, este deve ser elaborado em conformidade com o Conselho de Escola, sendo encaminhado ao Setor responsável da Secretaria Municipal de Educação para aprovação.

8. DA OPERACIONALIZAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Art. 27 - A operacionalização da Escola em Tempo Integral deverá considerar:

- I. Metodologia que considera as diferenças individuais e as características e necessidades de cada fase de desenvolvimento do educando;

Handwritten signature



- II. A matriz curricular flexível, que estabelece interface entre a Formação Geral e as Atividades Curriculares Complementares;
- III. A duração do tempo escolar de 08h30min diárias, para a educação infantil e o ensino fundamental, acompanhada de alimentação escolar adequada à ampliação da permanência do educando na escola;
- IV. Organização dos espaços de aprendizagens, garantindo a participação permanente de professores, educandos e gestores nas diferentes atividades propostas no Projeto Político-Pedagógico;
- V. Integração permanente com a cultura da comunidade local.

9. DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E SUA FORMAÇÃO

Art. 28 - A estrutura pedagógica das Unidades de Ensino que estiverem contempladas com a política de Educação Integral em Tempo Integral, contará, com um professor articulador com funções pedagógicas, administrativas e financeiras.

Art. 29 - O Professor Articulador da Educação Integral em Tempo Integral, deverá compor o quadro efetivo dos servidores do magistério, com dedicação exclusiva de no mínimo 40h e será indicado pela equipe técnica e pedagógica das Unidades de Ensino em Educação Integral e passará por aprovação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED que levará em consideração o perfil técnico - pedagógico da função.

Parágrafo único – Cabe ao Professor Articulador atuar junto ao gestor da Unidade de Ensino como apoio nas funções pedagógicas, administrativas e financeiras, inerentes ao cargo de gestor escolar.

Art. 30 - As competências e atribuições pedagógicas, administrativas e financeiras do Professor Articulador são:



I. Reconhecimento e articulação da comunidade escolar, com olhar voltado para aspectos socioculturais, ambientais, esportivos, afetivos, geográficos, dentre outros;

II. Identificar necessidades e acionar mecanismos, a fim de proporcionar um ambiente físico adequado ao pleno funcionamento da escola;

III. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas pela escola, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;

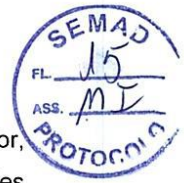
IV. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

V. Auxiliar na administração dos recursos recebidos pela Caixa Escolar, otimizando-os na aquisição de materiais, manutenção das instalações e equipamentos, acompanhando os planos de aplicação, realizando orçamentos e organizando a documentação necessária à prestação de contas;

VI. Participar das discussões do Projeto Político-Pedagógico e das ações que contribuem para sua construção: PDE Escola, PDDE Interativo, PDDE Sustentável e outros que se fizerem necessários.

Art. 31 – O profissional da educação que atuará nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral deverá preencher os seguintes perfis e requisitos:

I – Ser, preferencialmente efetivo e ter disponibilidade para atuar dentro do tempo de docência, previsto em legislação vigente;



II – Apresentar postura de um educador inovador e motivador, pesquisador, gestor, formador, avaliador, técnico, orientador de estudos, dinâmico e atitudes reflexivas contínuas;

III – Ter iniciativa e capacidade de articulação entre a comunidade escolar, a comunidade do entorno da escola e o território;

Art. 32 - O Gestor que atuará na escola de Educação Integral em Educação Integral deverá apresentar perfil com os seguintes requisitos:

- I- Motivador da comunidade escolar, mobilizando e articulando a construção do Projeto Político-Pedagógico, conduzindo posturas e atitudes coletivas participativas, amparada por instrumentos democráticos, possibilitando aos envolvidos o engajamento corresponsável com a construção de uma educação de qualidade;
- II- Assumir a responsabilidade de orientar e liderar os processos de gestão, mobilizando e articulando os atores envolvidos com a escola;
- III- Ter a capacidade de transferir informações para comunidade escolar contribuindo para que a visão da Educação Integral seja compartilhada e conhecida por todos os envolvidos no processo de aprendizagem, com transparência e precisão;
- IV- Estimular a promoção de atividades formativas com as crianças, adolescentes e jovens articuladas com os professores, com as famílias e a comunidade;
- V- Oferecer canais de escuta e participação, garantindo que professores, funcionários, familiares e educandos possam opinar sobre a proposta pedagógica e a gestão da escola, de forma que compartilhem sonhos, desejos e responsabilidades numa perspectiva democrática, sendo replicador da escola cidadã e emancipadora;
- VI- Liderar o processo coletivo de reformulação do projeto Político-Pedagógico à luz da Educação Integral, com metas concretas e



Pedagógica como expressão de sua intencionalidade, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.

Art. 35 – A formação continuada para os gestores e pedagogos das escolas em Tempo Integral acontecerá, no mínimo, em cinco encontros durante o transcorrer do ano letivo.

Art. 36 – A formação continuada deverá se dar numa perspectiva emancipadora, de acordo com as especificidades das Unidades de Ensino, contemplando, simultaneamente, os aspectos pedagógicos, as diferentes áreas do conhecimento, arte e cultura, esporte e lazer, direitos humanos, sustentabilidade, promoção à saúde, cultura digital, a territorialização e o regionalismo e a identificação do que motiva e interessa aos educandos, com metodologias adequadas para o sucesso escolar e a utilização dos recursos.

Art. 37 – As escolas de Educação Integral em Tempo Integral ao estabelecerem critérios para formações do ano letivo deverão considerar as necessidades dos educandos, as diversas temáticas do conhecimento, articulando para que o tempo escolar se constitua de fato como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino- aprendizagem.

Art. 38 – As diretrizes, os princípios, os objetivos e as modalidades da Política de Formação Continuada de profissionais da Educação Integral em Tempo Integral, seguirão o disposto na Resolução CME nº 11, de fevereiro de 2015.

10. DA MATRÍCULA DOS ALUNOS DA ESCOLA INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Art.39 – O corpo discente será constituído, por educandos regularmente matriculados nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vila Velha.

§ 1º As vagas remanescentes serão providas conforme disposto em Portaria própria, que trata da matrícula da Rede Municipal.

§ 2º O atendimento educacional especializado será garantido aos alunos da modalidade de Educação Especial matriculados nas escolas em Tempo Integral.



Art. 40 – O corpo discente matriculado nas Unidades de Ensino provido pelo Decreto Municipal nº 258/2014, seguirá os critérios estabelecidos em seus artigos 7º ao 13, respectivamente.

11. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 41 – As Unidades de Ensino de Educação Integral em Tempo Integral poderão contar com monitores em regime de voluntariado, conforme estabelece a Lei Federal nº 9.608/1998, que atuarão como apoio, em articulação com o corpo docente da escola.

Parágrafo único - Os voluntários que desejarem trabalhar nas escolas de Tempo Integral devem ter formação mínima de ensino médio completo e perfil para trabalhar com crianças e adolescentes, ou habilidades próprias advindas dos múltiplos saberes populares que estão associados a diferentes culturas e diferentes práticas sociais.

Art. 42 - As Escolas pertencentes à iniciativa privada estarão sujeitas a esta Resolução no que couber, ressalvadas apenas as questões aplicáveis especificamente a rede pública de ensino.

Art. 43 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Vila Velha, ES, 16 de fevereiro de 2016.

Aprovado:

Em 16/02/2016


Neide Aparecida Felix Moreira
Presidente do Conselho Municipal de Educação

Homologo:

Em 16/02/2016


Iracy Carvalho Machado Baltar Fernandes
Secretária Municipal de Educação

ANEXO E – Decreto nº 258, de 29 de dezembro de 2014

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.

O Prefeito Municipal De Vila Velha, Estado do Espírito Santo, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 56, inciso IV, da Lei Orgânica Municipal, e,

CONSIDERANDO o ideal da Educação Integral que pode ser apreendido na Constituição Federal em seus arts. 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9.089/1990); no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007); Portaria Interministerial nº 17/2007; Lei nº 11.494/2007; Decreto nº 6.253/2007; Decreto nº 7.083/2010 e no Plano de Desenvolvimento da Educação;

CONSIDERANDO que o art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e apresenta na meta 6 a ampliação da jornada escolar para pelo menos 7 horas diárias no prazo de vigência de 2014/2024,

DECRETA:

Art. 1º Normatizar medidas e critérios para implantação, organização e funcionamento do Projeto de Educação em Tempo Integral, a serem adotadas pelas Escolas de Ensino Fundamental - UMEF's "Reverendo Antônio da Silva Cosmo", "Tancredo Neves", "Reverendo Waldomiro Martins de Aguiar" e pela Escola de Ensino Infantil - UMEI "Casulo do Vovô" integrantes da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, para matrícula e permanência de alunos em tempo integral.

Art. 2º Fica implantado, em caráter experimental (Projeto Piloto), o Projeto de Educação em Tempo Integral, a partir do ano letivo de 2015 nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vila Velha, indicadas no caput anterior, com o objetivo de promover um processo de desenvolvimento humano e social dos estudantes, por meio da ampliação da jornada escolar baseada na diversificação do universo de experiências educativas, articulada com as diversas áreas do conhecimento e as mais variadas formas de aprendizagem, tendo como princípios:

I - o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária;

II - o reconhecimento das múltiplas dimensões do ser humano e as especificidades educativas para o desenvolvimento de adolescentes e jovens;

III - a ampliação da jornada escolar para um período, mínimo, de 07 horas diárias, traduzida na ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas com o intuito de promover um desenvolvimento humano global, no contexto da Educação Integral;

IV - o acesso à ciência, à tecnologia, ao esporte, à cultura e ao trabalho como potencializadores da construção de saberes e conhecimentos;

V - a articulação entre escola e comunidade assegurando o compromisso coletivo com a construção de um Projeto Político Pedagógico que estimule o respeito aos direitos humanos, ao exercício da cidadania e à promoção da igualdade racial e justiça social;

VI - o estabelecimento de articulações e parcerias com instituições e organizações sociais;

VII - promover uma rede de articulações das ações e atividades dos Programas do Governo Federal indutores da Educação Integral, bem como dos Projetos Estruturantes da Secretaria da Educação.

Art. 3º A carga horária diária das Unidades Escolares participantes do Projeto de Educação em Tempo Integral é de, no mínimo, 7 horas de efetivo trabalho escolar, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.407 (mil e quatrocentos e sete) horas/aula, conforme Matriz Curricular de cada escola.

Art. 4º Serão asseguradas às Unidades Escolares Participantes do Projeto de Educação em Tempo Integral as condições pedagógicas, estruturais, administrativas e financeiras, inclusive para alimentação complementar, necessárias para o desenvolvimento das atividades, na forma estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único - Os insumos para manutenção, aquisição de recursos pedagógicos e para alimentação serão oriundos do PDE Municipal, PDDE Educação Integral, PDDE Federal e de outros recursos financeiros, advindos de projetos e/ou programas do próprio governo e dos governos Estaduais e Federais.

Art. 5º A estrutura pedagógica das Unidades de Ensino do Projeto de Educação em Tempo Integral contará, pelo menos, além do quadro de professores já existentes, de um professor articulador que será responsável por coordenar as ações pedagógicas do Projeto na escola.

§ 1º O professor articulador, com carga horária de 40 horas, terá suas atribuições e funções estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º A presença do monitor do Programa Mais Educação (PME) para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas, não inviabiliza a programação do professor efetivo da Rede, para atuar como professor regente nos componentes curriculares das atividades complementares e diversificadas do Projeto de Educação em Tempo Integral.

Art. 6º As atividades a serem desenvolvidas no Projeto serão organizadas a partir da matriz curricular específica de cada Unidade Escolar, de acordo com a etapa de ensino.

Art. 7º O Projeto de Educação em Tempo Integral será oferecido às crianças e adolescentes que:

I – estiverem regularmente matriculados nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vila Velha onde funcionará o Projeto de Educação em Tempo Integral;

II – sejam moradores do Município de Vila Velha, preferencialmente do entorno da escola;

III – tenham preenchido ficha cadastral disponível na respectiva Unidade de Ensino;

IV – se encontram em situação de vulnerabilidade social;

V – estejam cadastrados no Programa Bolsa Família.

Art. 8º As crianças e adolescentes deverão ser matriculados por responsável ou representante legal, que farão a opção, de participarem do Projeto de Educação em Tempo Integral.

Art. 9º A ficha cadastral, preenchida pelo responsável ou representante legal do aluno, será analisada pela Unidade de Ensino.

Parágrafo único - À análise referida no caput deste artigo será homologada conjuntamente, envolvendo o Coordenador do Projeto, o Corpo Técnico Administrativo da Unidade de Ensino e o Conselho de Escola.

Art. 10. As informações prestadas na ficha cadastral do aluno deverão ser comprovadas por seu responsável ou pelo representante legal, quando necessário.

Parágrafo único - Caso as informações não sejam verdadeiras, o aluno não será contemplado pelo Projeto de Educação em Tempo Integral e poderá ser desligado dele.

Art. 11. O responsável ou representante legal do aluno selecionado para frequentar o Projeto de Educação em Tempo Integral deverá assinar Termo de Compromisso com a Unidade de Ensino, conforme modelo constante no Anexo Único, parte integrante deste Decreto.

Art. 12. O aluno que atingir 25% (vinte e cinco por cento) de faltas não justificadas nas atividades do Projeto, durante um trimestre, será avaliado pelo corpo técnico administrativo da Unidade de Ensino, e comunicado ao Setor competente da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 13. Para permanência do aluno no Projeto de Educação em Tempo Integral é imprescindível o acompanhamento de um responsável ou representante legal, bem como sua presença à Unidade de Ensino, sempre que convocado.

Art. 14. Os casos omissos neste Decreto serão encaminhados e resolvidos pela Subsecretaria Pedagógica em articulação com o Setor de Educação Integral da Rede Municipal de Vila Velha.

Art. 15. Este Decreto entrará em vigor para o exercício do ano escolar de 2015, e permanecerá até que seja aprovada legislação de políticas públicas da educação integral no Município de Vila Velha e revogada as disposições em contrário.

Vila Velha, ES, 29 de dezembro de 2014.

RODNEY ROCHA MIRANDA
Prefeito Municipal

Este texto não substitui o original publicado e arquivado na Prefeitura Municipal de Vila Velha.