

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MICHELE YABUKI

DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL À
INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE SÃO
CARLOS/SP

SÃO CARLOS - SP
2021

MICHELE YABUKI

DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL À
INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE SÃO
CARLOS/SP

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dra Cleonice Maria Tomazzetti.

São Carlos-SP
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Michele Yabud, realizada em 03/12/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

ERRATA

YABUKI, Michele. **DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL À INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS/SP**. 143 páginas. Mestrado – Programa de pós-graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

| Folha | Linha | Onde se lê | Leia-se |
|-------|-------|------------|---------|
| | | | |

DEDICATÓRIA

À minha mãe Célia, aos meus filhos Bruno, Kauan e Pietra e aos sobrinhos Alice e Davi.

AGRADECIMENTO

Agradeço,

A Deus por permitir essa caminhada na busca por novos conhecimentos.

A orientadora, Prof^a Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, pela confiança em mim depositada, pelos ensinamentos e amizade, sem as quais essa pesquisa não seria possível.

As professoras da Banca Examinadora de Qualificação e Defesa Prof^a Dra. Andréa Braga Moruzzi e a Prof^a Dra. Raquel Fontes Borghi, pela leitura atenta e as importantes contribuições na construção desta dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa EDIPIC, pela oportunidade de trocas de conhecimentos e contribuições para esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de São Carlos, por confiar no meu trabalho e permitir o acesso aos documentos necessários para esta pesquisa.

Aos meus filhos Bruno, Kauan e Pietra por entenderem que o meu tempo durante a pesquisa era pequeno.

Aos meus irmãos Michael, Mirela e Marcela por me incentivarem e estarem sempre ao meu lado.

À minha companheira de estudos Suzana, por me ouvir, me aconselhar e apoiar durante esse processo.

Às minhas companheiras de trabalho Andréia, Denize, Luciana e Priscila, que comemoraram meu ingresso no mestrado e por sempre estarem presentes.

Aos meus alunos presentes e passados que foram minha inspiração.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, campus São Carlos da UFSCar, e visou investigar a trajetória da Educação Infantil em Tempo Integral e como esta modalidade de ensino tem se configurado histórica e politicamente no município de São Carlos. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, e partiu de um levantamento exploratório com base no procedimento metodológico do Estado da Questão da Pesquisa, que permitiu revisar trabalhos acadêmicos produzidos com o tema Educação Infantil em Tempo Integral, e por meio do qual se apresenta como a Educação Infantil em Tempo Integral vem sendo estudada nas produções acadêmicas e como a concepção de Educação em Tempo Integral está historicamente ligada à concepção de Educação Integral. Em nível municipal, buscamos compreender, por meio do estudo dos documentos e consultas com os responsáveis indicados pela Secretaria Municipal de Educação, como se iniciou o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e como se desenvolveu a Educação Infantil em Tempo Integral no município de São Carlos no decorrer dos anos. As pesquisas demonstraram que não basta apenas o oferecer a Educação Infantil em Tempo Integral aumentando o tempo de permanência da criança na escola, mas sim, oferecer uma educação integral e de qualidade, pensada para esse tempo. Como resultado, encontramos dados estatísticos do município que demonstram um desenvolvimento na busca para alcançar as metas estabelecidas nos documentos oficiais municipais e nacionais em relação ao atendimento da Educação Infantil em Tempo Integral; porém, assim como foi constatado durante os estudos, o município ainda precisa caminhar em busca de um atendimento de Educação Integral em Tempo Integral.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Educação Infantil em Tempo Integral; Educação Integral em Tempo Integral.

ABSTRACT

We aim to present in this work the trajectory of Full-time Early Childhood Education and how this education modality has been configured historically and politically in the municipality of São Carlos, through bibliographic research revising authors whose works concern its development at national and municipal levels. We seek to analyze how the theme of Early Childhood Education has been presented in academic productions and for that we resort to the State of the Question as the first method. To outline the legal norms of Full-time Education that seek Integral Education and the concepts that surround these themes, we resort to bibliographic research as a second method and we come to the conclusion that the two concepts together are destined to offer a public quality policy that is based on children's rights to education. Finally, to search for the paths traced by the municipality of São Carlos in relation to the provision of Early Childhood Education, we used documentary research in the municipality's Education Department as a method. Research has shown that it is not enough just to offer full-time early childhood education, increasing the time the child stays in school, but to offer an integral and quality education, designed for that time. As a result, we found statistical data from the municipality that demonstrate a development in the quest to achieve the goals established in official municipal and national documents in relation to full-time Early Childhood Education, but as it was found during the studies, the municipality still needs to make the effort to provide a Full-Time Integral Education.

Keywords: Integral Education; Full-time Education; Full-time Childhood Education; Full-time Integral Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Nomenclatura da EI na resolução do ensino fundamental de 9 anos | 26 |
| Figura 2 - Processos de Construção do PME São Carlos | 104 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Pesquisas de Educação Infantil em Tempo Integral em teses e dissertações por estado brasileiro | 23 |
| Gráfico 2 – Educação Integral e as áreas de estudo em artigos publicados | 46 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Pesquisa Documental | 24 |
| Tabela 2 - Divisão por idades na EI segundo BNCC | 26 |
| Tabela 3 - Data de corte etário para pré-escola no ano de 2021 | 27 |
| Tabela 4 – Quantidade de trabalhos encontrados no portal de periódicos CAPES | 44 |
| Tabela 5 – Resultados válidos da pesquisa no portal de periódicos CAPES | 46 |
| Tabela 6 – Trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações CAPES | 53 |
| Tabela 7 - Trabalhos encontrados no portal de teses e dissertações CAPES | 54 |
| Tabela 8 - Despesas totais com ensino no Município de São Carlos | 93 |
| Tabela 9 - Despesas com EI por aluno anual | 94 |
| Tabela 10: Quantidades de CEMEIs Total X Integral | 107 |
| Tabela 11: Alunos matriculados em período integral em relação ao total de alunos matriculados no município | 109 |
| Tabela 12: % alunos matriculados em período integral nos municípios do estado de São Paulo | 111 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----------|---|
| ABE. | Associação Brasileira de Educação |
| AIB. | Ação Integralista Brasileira |
| BNCC. | Base Nacional Curricular Comum |
| CAIC. | Centros de Apoio Integral a criança |
| CACS | Conselho de Acompanhamento e de Controle Social |
| CAQ. | Custo Aluno Qualidade |
| CAFe. | Comunidade Acadêmica Federada |
| CAPES. | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBPE. | Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional |
| CEFAM. | Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério |
| CEMEI. | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CF/88. | Constituição Federal de 1988 |
| CIAC. | Centros Integrados de Apoio à Criança |
| CIEP. | Centro Integrado de Educação Pública |
| DCNEI. | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| ECA. | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EI. | Educação Infantil |
| EMEI. | Escola Municipal de Educação Infantil |
| FUNDEB. | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| LDB. | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC. | Ministério da Educação |
| ONG. | Organização Não Governamental |
| ONU. | Organização das Nações Unidas |
| PME. | Plano Municipal de Educação |
| PMSC. | Prefeitura Municipal de São Carlos |
| PNE. | Plano Nacional Educação |
| PPP. | Projeto Político Pedagógico |
| PROFIC. | Programa de Formação Integral da Criança |
| PRONAICA. | Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente |
| PRONATEC. | Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente |
| RCNEI. | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| SME. | Secretaria Municipal de Educação |
| UDF. | Universidade de Distrito Federal |
| UNESCO. | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNDIME. | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| USP. | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 METODOLOGIA | 20 |
| 3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA | 29 |
| 3.1 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL | 37 |
| 4 APROXIMAÇÕES ENTRE A QUESTÃO DA PESQUISA E OS ELEMENTOS TEÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL | 45 |
| 4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL COMO ESTADO DA QUESTÃO DA PESQUISA: LEVANTAMENTO EM ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS | 45 |
| 4.2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL COMO ESTADO DA QUESTÃO DA PESQUISA: LEVANTAMENTO EM DISSERTAÇÕES E TESES | 54 |
| 4.3 SOBRE O ESTADO DA QUESTÃO DA PESQUISA NOS ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES | 61 |
| 5 DO TEMPO INTEGRAL À EDUCAÇÃO INTEGRAL: EM BUSCA DA INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO | 65 |
| 5.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL | 66 |
| 5.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL | 72 |
| 5.3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL | 75 |
| 6 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS | 79 |
| 7 FINANCIAMENTO | 85 |
| 8 CONHECENDO O MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO | 94 |
| 9 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS | 100 |
| 9.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO | 106 |
| 9.2 ACOMPANHAMENTO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL | 111 |
| 9.2.1 Relação CEMEI total X CEMEI atendimento integral | 112 |
| 9.2.2 Relação alunos total X alunos tempo integral | 114 |
| 9.3 ROTINAS EM CEMEIS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS | 117 |
| 9.3.1 ROTINA PROFESSOR 1 EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS | 118 |

| | |
|--|------------|
| 9.3.2 ROTINA PROFESSOR 2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS | 119 |
| 9.3.3 ROTINA PROFESSOR 1 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 5 ANOS | 120 |
| 9.3.4 ROTINA PROFESSORA 2 EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 5 ANOS | 120 |
| 10 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 122 |
| 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| APÊNDICE A - REGIÕES DIVIDIDAS POR ÁREA DE SUPERVISÃO E IDADE ATENDIDAS | 141 |

1 INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de pesquisa é algo muito particular e tem relação com vivências e experiências do pesquisador. O tema apresentado neste trabalho não é diferente e faz parte dos interesses que foram surgindo na carreira de professora de Educação Infantil (EI).

As recordações da infância na pré-escola, em uma turma multisseriada com crianças de 5, 6 e 7 anos, com a minha primeira professora que, mais tarde, também foi a primeira professora do meu filho, fazem-me recordar com muito carinho da “tia Cidinha”. A visão romantizada em relação à EI partiu dessa saudosa lembrança e me fez escolher essa área para campo de atuação profissional.

Ao terminar o Ensino Fundamental sem reprovar nenhuma vez o ingresso no Magistério, que era oferecido como curso técnico, apresentava-se-me a porta de entrada para ter uma profissão. O programa chamado Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) fornecia uma bolsa no valor de um salário-mínimo para os estudantes em período integral.

A formação no magistério, porém, não foi motivação suficiente para enfrentar a sala de aula, mesmo porque trabalhar na indústria junto a familiares parecia bem mais fácil do que enfrentar listas de espera para ingressar na carreira docente nas escolas. A profissão de auxiliar de produção durou nove anos e, nesse tempo, pude sentir a realidade de uma mãe trabalhadora que precisava de um lugar que acolhesse seu filho durante o trabalho. Quando não encontrei vaga na então Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a solução foi deixá-lo aos cuidados da avó, sempre à espera de uma vaga que nunca aconteceu.

Ao prestar e ser aprovada em um concurso na prefeitura municipal, se deu início à carreira na EI. Voltei a estudar e fiz uma graduação em pedagogia e três pós-graduações a distância, pois foi essa a forma que encontrei para conciliar estudo, trabalho e família. Hoje trabalho em uma escola na área rural de São Carlos atendendo turmas multisseriadas de período integral.

Ao longo desses 13 anos trabalhando em uma mesma escola que atende a EI, com crianças de 3 a 5 anos, e que oferece o atendimento no contraturno para parte das crianças, tive contato com diferentes impressões dos mais diversos atores da instituição, tais como: “Não me sinto professora no período integral” ou “Você está dando atividades para o período integral? Essa não é sua função...”. Havia a visão

que essa pesquisadora, como ex mãe trabalhadora e demandante de vaga no período integral, tinha e que permaneceu no olhar da professora: “Por que essas crianças estão aqui se a mãe não trabalha?”, “Ela está tirando a vaga de outra criança que precisa mais...”. Tais modos de pensar nos fazem perceber que a Educação Infantil em Tempo Integral se volta mais para um atendimento assistencialista como tendência já verificada no livro *Educação Infantil em jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas*, organizado por Vânia Carvalho de Araújo (2015).

Para avançar nesta investigação, o interesse na Educação Infantil em Tempo Integral foi sendo ampliado para além dos questionamentos alheios, mas também dos questionamentos sobre minhas práticas com as crianças e sobre o porquê me deixei levar pelo que já estava instituído. Ao buscar compreender como se concebeu a Educação Infantil em Tempo Integral atual, busco também uma forma de melhorar minha atuação profissional na docência com crianças da EI, pautando-a em conhecimentos e pesquisas que sustentem teórica e cientificamente minhas práticas, e integrando a elas as abordagens que fortaleceram essa modalidade de ensino que, em princípio, integra o cuidar e o educar.

Desde o final do século XIX, a educação institucional de crianças menores de 6 anos em nosso país vem cumprindo duas funções distintas: a de assistência às crianças de famílias pobres, oferecida preponderantemente em creches, em turno integral; e a de preparação para a escola fundamental, oferecida preponderantemente nos jardins de infância e classes pré-escolares, em turnos parciais para crianças cujas mães trabalhavam meio período ou eram do lar (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 97).

Grande parte dessas instituições destinadas a atender as crianças pequenas, principalmente as financiadas e mantidas pelo poder público, foram criadas com a intenção de sanar a pobreza e resolver problemas sociais das famílias, nos moldes em que “a concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998a, p. 17).

Todavia, este elemento histórico constitutivo da EI foi superado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (LDB), em 1996, na qual a EI passou a ser parte integrante da Educação Básica, ampliando suas responsabilidades. Com isso, foram revisadas as concepções simplistas e restritas de

cuidado e preenchimento de tempo para um atendimento que zelasse por uma formação mais integral envolvendo as várias dimensões do desenvolvimento infantil, exigindo a indissociabilidade das dimensões do educar e do cuidar, tão necessários para as crianças pequenas. As instituições também passaram por mudanças quanto à denominação em função do critério de idade, sendo todas elas denominadas instituições de educação infantil. O termo creche passa a denominar o primeiro segmento da EI, ou seja, o atendimento das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, enquanto o termo pré-escolas fica destinado ao segmento que atende crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade. Além disso, essas instituições poderiam se organizar quanto ao tempo de atendimento em jornadas diurnas parciais ou integrais para ambos os segmentos, planejando e sistematizando práticas que busquem o desenvolvimento integral das crianças. Conforme orienta o documento do Ministério da Educação (MEC) *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil*:

Esse tratamento integral dos vários aspectos do desenvolvimento infantil evidencia a indissociabilidade do educar e cuidar no atendimento às crianças. [...] Essas práticas devem ser intencionalmente planejadas, sistematizadas e avaliadas em um projeto político-pedagógico, que deve ser elaborado com a participação da comunidade escolar e extra-escolar e desenvolvido por professores habilitados (BRASIL, 2013, p. 5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Res. nº 1 de 1998, fixam que a escola deve ser um ambiente favorável ao desenvolvimento integral e social da criança, zelando pelos cuidados com a saúde, higiene e alimentação de qualidade; fazê-la reconhecer-se como membro de sua família e da sociedade, aprendendo a preservar seus espaços coletivos e do meio ambiente, incentivando-a a criar suas próprias produções artísticas utilizando os mais diversos materiais; conhecer e valorizar sua história, bem como a natureza e o meio social em que vive.

A EI, mesmo após os avanços obtidos por meio da LDB de 1996, foi objeto de outras políticas públicas que se estabeleceram a partir da supracitada, desenvolvidas para consolidar a educação de crianças pequenas, como: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998)¹, que representaram um avanço para a época, mas ainda eram uma orientação dos conteúdos e objetivos

¹ Apesar de criticados por ignorarem outros estudos e serem fragmentadores, os RCNEIs trazem importantes contribuições para esse trabalho por tratar a educação em tempo integral. Lembramos que, além das DCNEIs, os RCNEIs também serviram de base para a construção da BNCC.

de aprendizagem sem foco principal na criança e em sua identidade; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1998), em que se voltava a atenção para a criança, reforçando a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, o contato com a natureza e sua preservação, situando a criança no mundo em que vive; e a Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Apesar dos documentos norteadores, muitas instituições de ensino ainda são tratadas como abrigo para as crianças enquanto seus pais trabalham (ARAÚJO, 2015, p. 72).

Ao buscar garantir a finalidade fundamental da EI, que é o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996), as instituições escolares devem considerar que a criança “é um ser completo e indivisível, [e] as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos” (BRASIL, 1998, p. 18).

O que tem se notado em muitas políticas públicas educacionais, voltadas ao atendimento da finalidade de desenvolvimento integral na EI, são ações que se apresentam em nosso país como um projeto educativo de aumento do tempo de permanência das crianças no ambiente escolar (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 95). Como também afirmam Peixoto, Schuchter e Araújo (2015):

[...] o que observamos é uma ênfase na ampliação do tempo de permanência das crianças, sobretudo naquelas instituições cujos territórios se encontram em áreas mais vulneráveis decorrentes da pobreza e em função dos chamados “riscos sociais” que ameaçam os direitos das crianças pequenas (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 142).

O aumento do tempo de permanência das crianças na escola não remete necessariamente ao assistencialismo, porém, muitas vezes, identificamos essa tendência nas práticas educativas em algumas instituições espalhadas pelo Brasil, o que, conseqüentemente, ameaça a tênue experiência da EI como primeira etapa da Educação Básica (ARAÚJO, 2015, p. 8), a qual abordaremos de modo mais aprofundado mais à frente.

Destarte, consideradas as diferentes concepções e práticas que coexistem nos diferentes territórios, a Educação Infantil em Tempo Integral traz muito mais responsabilidades do que o simples aumento do tempo de permanência das crianças

na escola; porém, e infelizmente, muitas escolas oferecem o Tempo Integral em suas unidades mesmo sem estarem preparadas para isso e, o que se tem em decorrência, segundo Araújo (2015), é uma ruptura entre o tempo parcial e o Tempo Integral, principalmente no que diz respeito à orientação quanto às atividades desenvolvidas, que, na maioria das vezes, não respeita as crianças que são atendidas, esquecendo-se por vezes que essas são as mesmas crianças que precisam ser reconhecidas nos seus direitos.

Com o intuito de abordar tais referenciais e questões, esta pesquisa trata da Educação Infantil em Tempo Integral no município de São Carlos, analisando seu desenvolvimento histórico, discutindo o seu atendimento através das matrículas. Buscamos também compreender, por meio de um estudo bibliográfico, como a EI em Tempo Integral se encontra implantada nos municípios, a partir da metodologia do Estado da Questão da Pesquisa, e, para o caso específico do município de São Carlos, lançaremos mão da análise documental dos diversos contextos dessa modalidade de ensino, investigando os diferentes desafios, justificativas e motivações da oferta de Tempo Integral na EI.

Organizamos as seções da pesquisa com a intencionalidade de apresentar um recorte temporal e conceitual da Educação Infantil em Tempo Integral a nível nacional, buscando a compreensão do contexto em que os fatos ocorreram em nível municipal.

Iniciamos as seções com a história da Educação Infantil em Tempo Integral através do legado de Anísio Teixeira e o desenvolvimento do conceito iniciado por ele até os dias atuais, através dos programas de educação que se estabeleceram após a sua iniciativa.

Aproximamos o tema com o Estado da Questão da Pesquisa e com a revisão bibliográfica dos conceitos trazidos por estudiosos da Educação Infantil em Tempo Integral e conhecemos a legislação vigente sobre o tema.

Por fim trazemos nossas discussões a nível municipal, apresentando dados estatísticos e rotinas das instituições de Educação Infantil que atendem em período integral.

2 METODOLOGIA

Como dizia a Profa. Dra. Márcia Regina Onofre em nossas aulas de metodologia de pesquisa: “A familiaridade provoca cegueira”; no caso, a “cegueira” que a autora desta pesquisa se impôs ao longo dos seus anos de trabalho como professora de EI vem ser quebrada com esta investigação, a qual tem proporcionado um olhar diferente da realidade, como se estivesse vendo pela primeira vez as cenas que já eram cotidianas, mas agora com olhos mais críticos. Buscamos então dar sentido às palavras, trilhar um percurso que ampliasse a visão sobre o tema, rompendo barreiras sobre o que já estava estabelecido e pesquisando novos sentidos para a compreensão da realidade.

No ano de 2006, houve a primeira experiência dessa professora pesquisadora com a Educação Infantil em Tempo Integral, em uma turma com 35 crianças com idades entre 4 e 6 anos. Algumas dessas crianças eram recebidas às 6 horas da manhã, horário especial para as crianças cujos pais trabalhavam na lavoura e dependiam do transporte rural que passava às 6 horas e 15 minutos, as quais ficavam sob os cuidados de uma funcionária que as colocava no refeitório para assistir televisão até que as professoras, consideradas do período regular, chegassem às 7 horas, horário em que as demais crianças entravam na escola, algumas também de período integral, mas a maioria do período parcial. A partir das 10 horas e 30 minutos, os alunos do período parcial começavam a ir embora e, até as 11 horas, todos os alunos do parcial já tinham saído. Nesse horário, eu, como professora do período integral, recebia as crianças de três salas e as colocava para dormir, todas juntas em uma única sala; ao acordarem, recebiam uma refeição que era considerada o jantar, escovavam os dentes e então era a hora da brincadeira. Pouco antes das 16 horas, as crianças faziam um lanche e, a partir das 16h30min, começavam a ir embora, sendo as 17 horas o horário limite. Não foram poucas as vezes em que o transporte dos pais quebrou e as crianças permaneceram até muito mais tarde, na escola, sob os cuidados dos funcionários. Esta ainda era uma realidade enfrentada mesmo 20 anos após a promulgação da LDB de 1996.

Pudemos desde então observar as mudanças que aconteceram a passos lentos, mas mudanças que melhoraram o atendimento e o bem-estar das crianças, algumas das quais já vinham acontecendo desde a inclusão da EI como primeira

etapa da Educação Básica em 1996 (BRASIL, 1996). Desde então, a Educação Infantil em Tempo Integral tem sofrido várias transformações positivas ao longo das décadas, passando do que era considerado um atendimento estritamente assistencialista a uma concepção mais educacional, levando em consideração as peculiaridades e necessidades das crianças, que passaram a ser sujeitos de direitos assegurados pelas leis.

Com o intuito de conhecer a complexidade do tema, essa pesquisa de caráter qualitativo busca responder à seguinte questão: quais caminhos o município de São Carlos percorreu historicamente para implantação e manutenção da Educação Infantil em Tempo Integral?

Tendo como objetivos principais:

- Compreender a distinção dos termos Educação Integral e Tempo Integral;
- Compreender e analisar o processo de constituição da educação de tempo integral na rede municipal de São Carlos e discutir possibilidades e limites atuais para a efetivação da “educação integral de tempo integral” no município.

E objetivo específico:

- Levantar e delinear como se comporta o atendimento em relação às matrículas para tempo integral e o seu financiamento.

Para atender de forma adequada aos objetivos desta pesquisa optamos por fazer um levantamento do que já havia sido pesquisado sobre o tema proposto, buscando atender as condições e exigências para a realização de uma pesquisa comprometida com a ciência, em cuja execução analisaremos como o tema vem sendo tratado nas produções acadêmicas, aplicando inicialmente a metodologia do Estado da Questão da Pesquisa que, de acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 2), tem por:

Finalidade levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 7).

Iniciar o trabalho pelo Estado da Questão da Pesquisa fez-nos compreender

como o tema da investigação vinha sendo tratado nas produções acadêmicas atuais e, a partir deste procedimento preliminar, delimitar o problema da pesquisa e os caminhos a serem traçados, além de oferecer uma gama de trabalhos de grandes estudiosos do tema a partir dos quais procedemos à nossa revisão bibliográfica, podendo, então, tentar trazer mais claramente as concepções de Educação Integral e Tempo Integral. Pensando na singularidade de nossa pesquisa, poderemos contribuir futuramente com outros estudos que venham a ser feitos na área.

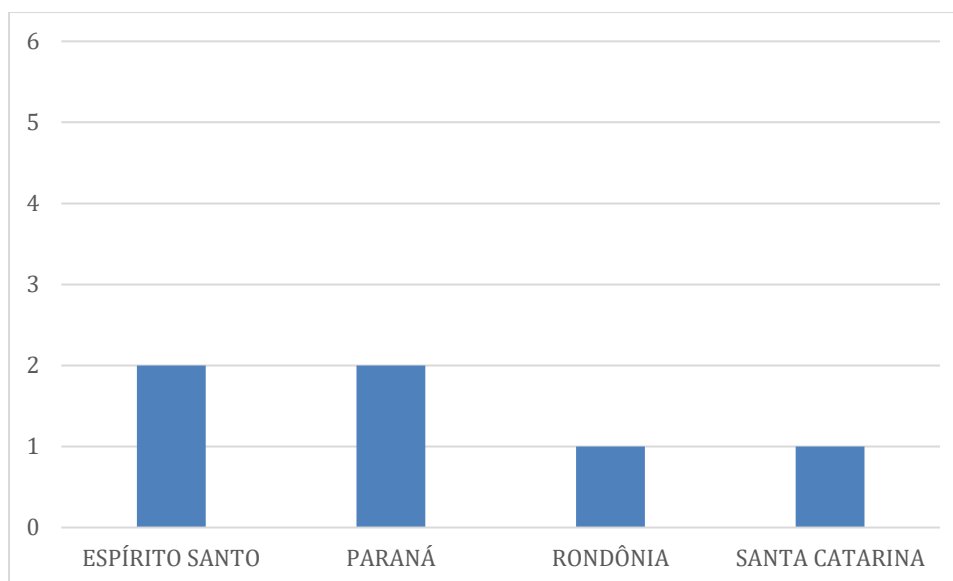
O banco de dados escolhido para realização deste levantamento inicial da pesquisa foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para artigos e o Catálogo para Dissertações e Teses, uma vez que nesse banco de dados em periódicos temos o acesso através da Rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que oferece acesso ao conteúdo assinado, permitindo assim uma maior amplitude de artigos, estudos e pesquisas científicas disponíveis.

Optamos por iniciar a busca por artigos adotando o descritor “Educação Infantil em Tempo Integral” através de digitação direta em “busca”. Após a primeira leitura de títulos, pudemos perceber a grande variedade de assuntos, que não se limitavam à faixa etária proposta; então, optamos por pesquisar primeiro “educação infantil” e depois, em busca avançada, juntar o termo *and* e o descritor “tempo integral”, e obtivemos mais retorno quanto aos títulos sobre o assunto. Durante a leitura dos títulos, pudemos perceber que alguns artigos que retornavam apresentavam também o termo Educação Integral, e como, após instaurado o primeiro processo de busca, os resultados haviam sido bem pequenos, decidimos acrescentar à nossa pesquisa o descritor “educação integral” antecedido do termo *and*, entendendo que a Educação Integral faz parte da Educação em Tempo Integral. Apesar dos resultados repetidos, pudemos assim ampliá-los, os quais apresentamos no título 3 desta pesquisa.

A busca pelo Estado da Questão para esta pesquisa alcançou os objetivos a que se propôs no auxílio à definição do objeto de pesquisa e seus objetivos. Pudemos perceber também o número reduzido de trabalhos que retornaram para a Educação Infantil em Tempo Integral e a necessidade de novas pesquisas que venham acrescentar conhecimento sobre o tema. O gráfico que apresentamos a seguir só foi possível depois de concluída a pesquisa do Estado da Questão, e aqui o acrescentamos para ilustrar o número de pesquisas sobre Educação Infantil em

Tempo Integral por estado brasileiro, conforme sua Universidade de desenvolvimento, observando que no estado de São Paulo, área de desenvolvimento dessa pesquisa, não retornaram resultados para dissertações e teses sobre o tema no banco de dados escolhido para busca.

GRÁFICO 1 – PESQUISAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL EM TESES E DISSERTAÇÕES POR ESTADO BRASILEIRO



Elaborado por YABUKI, Michele (2020).

Em busca de respostas acerca do tema da pesquisa, queríamos desvelar os nexos causais que cercam a questão e, para tanto, problematizamos como as implicações dos conceitos de “educação em tempo integral” e “educação integral” têm se manifestado nos estudos da área da EI e como se consolidam na legislação brasileira que orienta essa etapa da educação básica; também recorreremos à pesquisa bibliográfica, pois, segundo Gil, esta permite ao investigador “uma cobertura de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45), apresentada nos capítulos 4, 5 e 6.

Para gerar os dados e delinear historicamente a Educação Infantil em Tempo Integral no município, utilizamos como recurso a pesquisa documental. Acredita-se que a pesquisa documental seja a mais apropriada para esta etapa da pesquisa, pois “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2015, p. 45). Ainda, segundo Marigo e Braga (2015, p. 60-61), “a pesquisa documental tem por

principal objetivo colocar o(a) pesquisador(a) em contato com a produção e o registro bibliográfico sobre um determinado tema de pesquisa”.

Para iniciar a pesquisa documental, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação (SME) acesso às informações e documentos, por meio de e-mail institucional ao Departamento de Projetos de Pesquisas. Enviamos os documentos necessários, que consistiam em: 1) carta de solicitação de desenvolvimento de pesquisa endereçada ao Secretário de Educação e 2) Projeto de Pesquisa. O departamento, após análise, emitiu uma 3) autorização provisória de pesquisa solicitando encaminhamento de submissão ao comitê de ética da instituição, no caso, a Plataforma Brasil. Como esta pesquisa teve como base pesquisas de natureza bibliográfica e documental, não houve necessidade de submetê-la ao Comitê de Ética, fato que foi informado via e-mail ao Departamento de Projetos de Pesquisas, o qual prosseguiu com o seu processo interno e emitiu parecer favorável e 4) a autorização final e definitiva para realização da pesquisa. Os documentos 1, 3 e 4 seguem anexados ao relatório da pesquisa. Como nem todas as informações solicitadas estavam documentadas, a supervisora responsável pelas autorizações de pesquisas nos encaminhou às pessoas habilitadas a responder os questionamentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Elencamos a seguir, na Tabela 1, os documentos utilizados para a pesquisa documental.

TABELA 1: PESQUISA DOCUMENTAL

| DOCUMENTO | DATAS |
|-------------------------------|---|
| PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO | 2013/2023 e 2015/2025 |
| DIÁRIOS OFICIAIS | 2013/2014/2015/2016/2017/2018/2019/2020 |
| LISTA DE MATRÍCULAS | 2013/2014/2015/2016/2017/2018/2019/2020 |
| SITE OFICIAL DO MUNICÍPIO | 2021 |
| LEIS MUNICIPAIS | 1970 a 2021 |

Elaborada por YABUKI, MICHELE (2021).

Recolhemos e analisamos informações públicas disponibilizadas no site oficial da Prefeitura Municipal de São Carlos, entendendo que essas são importantes fontes

públicas de informação. Dentre os documentos encontrados no site da PMSC, analisamos as resoluções do Conselho Municipal de Educação, no portal da transparência (<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/conselhos-municipaisx1/157766-conselho-municipal-de-educacao.html>), em busca de referências a Educação Infantil em Tempo Integral, no período de 2006 a 2010.

Analisamos também os Planos Municipais de Educação - o primeiro com início de sua construção coletiva em 2005 e finalizado em 2012 para o decênio de 2013 a 2023, e o segundo, praticamente uma cópia do primeiro, para o decênio de 2015 a 2025, suas metas e perspectivas para a Educação Infantil em Tempo Integral, os números de matrículas nessa modalidade de ensino e as políticas públicas em vista de serem implementadas no município; ademais, também foi objeto de nossa análise a Resolução CME 004 27 de julho de 2006, que trata da Educação Infantil no município.

As listas de matrículas gerais da rede foram recolhidas junto ao Departamento Informatizado da Secretaria Municipal de Educação, Sistema do ano de 2010 a 2020; os dados de financiamento referentes ao FUNDEB foram recolhidos junto ao Departamento Financeiro; e as informações pertinentes à Educação Infantil foram recolhidas junto ao Departamento de Educação Infantil.

Devido a importância da formação docente para o desenvolvimento de qualquer prática na educação, solicitamos junto ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação do município de São Carlos (CeFPE), lista das formações oferecidas pelo centro desde sua inauguração em 2017 até setembro de 2021, a fim de encontrar formações para os profissionais da rede, quanto a Educação Infantil em Tempo Integral.

Fazer escolhas metodológicas assemelha-se a fazer um desenho: se os traços não são bem-feitos, o desenho fica desalinhado; logo, quem o vê não o compreende. No entanto, se as escolhas são bem feitas, mesmo desalinhada à primeira vista, após uma leitura mais adequada, compreendendo intenções e os padrões do autor, conseguimos ver a obra artística que ali se apresenta. Não é nossa pretensão apresentar este trabalho como uma obra artística, mas procuramos responder às expectativas de um trabalho comprometido com a ciência e de fácil leitura para quem quer se aprofundar no tema e conhecer a Educação Infantil em Tempo Integral no Município de São Carlos.

A idade referente à pré-escola mudou a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o artigo 6 da LDB, ter matrícula obrigatória na Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018, define a data do corte etário para a matrícula obrigatória na Educação Infantil em seu artigo 3, § 2º:

É obrigatória a matrícula na pré-escola, segunda etapa da Educação Infantil e primeira etapa da obrigatoriedade assegurada pelo inciso I do art. 208 da Constituição Federal, de crianças que completam 4 (quatro) anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula inicial (BRASIL, 2018).

A denominação “pré-escola” é utilizada para a educação de crianças de 4 a 6 anos de idade. Apesar de a expressão educação pré-escolar ter sido, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (BRASIL, 2017, p. 35).

Apesar dessa nomenclatura dar a impressão de uma etapa anterior à escolarização, ela se mantém através da resolução 3, de 3 de agosto de 2005, publicada no diário oficial de 08 de agosto de 2005, na seção I, página 27, através do “Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura” (BRASIL, 2005, p. 27):

FIGURA 1: NOMENCLATURA DA EI NA RESOLUÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

| Etapa de ensino | Faixa etária prevista | Duração |
|---|--|-----------------------------------|
| Educação Infantil Creche Pré-escola | até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade | |
| Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais | até 14 anos de idade de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade | 9 anos 5 anos 4 anos |

FONTE: DOU de 08/08/2005, Seção I, pág. 27.

A BNCC também apresenta uma divisão para as idades das crianças atendidas na EI, respeitando as especificidades de cada grupo etário dentro da EI:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 44).

TABELA 2 - DIVISÃO POR IDADES NA EI SEGUNDO BNCC

| CRECHE | | PRÉ ESCOLA |
|------------------------------------|--|--|
| BEBÊS 0 A 1 ANO E SEIS MESES | CRIANÇAS BEM PEQUENAS 1 ANO E SETE MESES A 3 ANOS E 11 MESES | CRIANÇAS PEQUENAS 4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES |

FONTE: BNCC (2017).

No município de São Carlos, a creche, primeira etapa da EI, compreende o atendimento às crianças de 0 a 3 anos agrupadas em turmas denominadas de Fase 1, Fase 2 e Fase 3, respectivamente, com continuidade na pré-escola, segunda etapa da EI, que agrupa as crianças em turmas de Fase 4, Fase 5 e Fase 6. Para compreender as idades das crianças que estão frequentando a EI na rede municipal de ensino em São Carlos, elaboramos a seguinte tabela com a data do corte etário:

TABELA 3 – DATA DE CORTE ETÁRIO PARA PRÉ ESCOLA NO ANO DE 2021

| FASE | DATA DE NASCIMENTO |
|------|----------------------------|
| 1 | DE 01/04/2020 A 31/03/2021 |
| 2 | DE 01/04/2019 A 31/03/2020 |
| 3 | DE 01/04/2018 A 31/03/2029 |
| 4 | DE 01/04/2017 A 31/03/2018 |

| | |
|--------|----------------------------|
| 5 | DE 01/04/2016 A 31/03/2017 |
| 6 | DE 01/04/2015 A 31/03/2016 |
| 1º ANO | DE 01/04/2014 A 31/03/2015 |

FONTE: ADAPTADO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO CARLOS

Apesar de a oferta da Educação Infantil compreender as idades de 0 a 3 anos, a matrícula somente é obrigatória a partir de 4 anos, e a data obrigatória para a matrícula no Ensino Fundamental para as crianças que completarem 6 anos de idade se estende até 31 de março do ano da matrícula, conforme a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos de duração, com a matrícula de 6 anos de idade, e estabelece o prazo de implantação, pelos sistemas de ensino, até 2010.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Podemos considerar, segundo Ana Maria Cavaliere (2010), em seu artigo *Anísio Teixeira e a educação integral*, que a Educação Integral em Tempo Integral nasceu com os pensamentos do liberalista Anísio Teixeira. Apesar de o educador não ter direcionado seu trabalho para a educação infantil, deixou um legado que é referência até hoje nos trabalhos e políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral; por isso, para delinear esse capítulo do trabalho, discorreremos resumidamente sobre o contexto histórico em que nasceram as ideias desse grande pensador e político brasileiro, e como ele veio apresentar as suas concepções de Educação Integral e, conseqüentemente, a Educação em Tempo Integral.

Pretende-se aqui levantar, em uma linha temporal, o recorte de alguns fatos históricos, que, mesmo sem a profundidade da riqueza de detalhes existentes, se revelam essenciais para compreendermos como a educação em Tempo Integral esteve ligada à ideia de Educação Integral concebida no decorrer da história da educação brasileira e como esses fatos repercutem até hoje na educação em Tempo Integral. Sempre que se buscam fatos históricos de longo prazo, corre-se o risco de deixar de fora momentos importantes que poderiam ser tratados (Dutra; Moll, 2018); porém, utilizaremos os fatos necessários para a construção do objeto de pesquisa.

Assim como o reconhecimento de que a educação deve ser oferecida em sua integralidade para bebês e crianças pequenas, também há um consenso em considerar que a EI brasileira, desde o final do século XIX, tem sido marcada por duas funções distintas: a de assistência e a de escolarização, funções que também se distinguem pelo tempo de permanência das crianças na escola: as crianças de classes populares permaneciam em tempo integral, para serem cuidadas enquanto seus pais trabalhavam (assistência); em contrapartida, o turno parcial (escolarização) destinava-se ao atendimento de crianças de classe média ou alta, preparadas para a alfabetização. Barbosa, Richter e Delgado (2000) compreendem que essa distinção se deu por fatores históricos e explicam:

Essa distinção no tempo de atendimento, pautada pela oposição entre cuidar e educar como herança histórica de dois modelos distintos de atenção à infância no país – a preocupação higiênico sanitária e a aposta na educação como fator de modernização, revela também a existência de outras

especificidades que recortam os pertencimentos de classe, gênero, raça/etnia, idades, na reprodução de desigualdades sociais. A existência de critérios como disponibilização de vagas de turno integral para famílias de classes populares e vagas de turno parcial para famílias de classes médias e altas termina por contribuir para a produção de dinâmicas particulares e desiguais de acesso aos direitos das crianças à educação como princípio primeiro da democracia a partir da manutenção de uma lógica excludente pela especificação entre amparo para alguns e instrução para outros. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2000, p. 96-97).

Entre o final do século XIX e o início do século XX, a educação no cenário nacional estava voltada para a alfabetização, pois essa era a bandeira que muitos estudiosos e frentes políticas levantaram para resolver os problemas nacionais de pobreza, higiene e desemprego. A EI, neste momento, não era prioridade e estava em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e exposições internacionais de uma assistência científica², promovendo uma educação assistencialista através da pedagogia da submissão, na qual os pobres deveriam aceitar a exploração social (KULMANN, 2000, p. 8).

A sociedade buscava a construção de um disciplinamento físico e mental do indivíduo e foi nessa linha de pensamento que o médico clínico geral, político e professor, Miguel Couto, liderou as ideias higienistas educacionais, tendência do final do século XIX e início do século XX, que via a alfabetização como solução para todos os males que a sociedade apresentava. Para a educação doutrinária da tendência higienista educacional, a ignorância era uma doença e só a educação seria a cura para todos os males da sociedade e transformaria o “povo criança” em “povo nação”, com base no tripé: disciplina, higiene e alfabetização. Mais tarde, o desenvolvimento e a radicalização dessa tendência influenciaram as ideias da tendência Integralista.

Na década de 1920, acompanhando as concepções higienistas, sanitaristas e higiênicas vigentes nesse período, que consideravam o analfabetismo como uma doença, Antônio de Sampaio Doria, então diretor geral da instrução pública do Estado de São Paulo e também idealizador da Liga Nacionalista, tinha entre suas proposições erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório reduzido de quatro para dois anos gratuitos, transformação dos cursos para formação de professores em tipo único (formalista) e instituição das delegacias regionais de

² A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos (KULMANN, 2000, p. 8).

ensino para melhorar e descentralizar os serviços da instrução pública. Acreditava que, somente resolvendo o problema do analfabetismo, o Estado de São Paulo e o Brasil poderiam regenerar e civilizar os filhos do homem comum (HONORATO, 2017, p. 1282). Esse modelo educacional nada tem a ver com a Educação Integral ou Educação em Tempo Integral e a EI. Aliás, esse modelo apresenta uma educação de alfabetização em massa que vem na contramão da Educação Integral e a Educação em Tempo Integral. Mencionamos aqui o modelo adotado pelo Estado de São Paulo, o qual deu início à massificação da educação, que, para atingir a população pobre, precisava ser mais barata e atingir o máximo de pessoas possível, causando consequências na oferta de uma educação de qualidade, pois essa massificação não passou despercebida aos olhos de Anísio Teixeira, que mencionou esse modelo de educação em seu discurso de inauguração do seu projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que vinha justamente para acabar com esse modelo de simplificação:

Foi, com efeito, nessa época que começou a lavrar, como idéia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A idéia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário... Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição [...] (TEIXEIRA, 1950, p. 79).

Ainda sobre essa massificação, Junckes (2015) relata que:

No Brasil, assim como, em outros países capitalistas, o percurso do processo de escolarização foi desigual para as diferentes classes sociais. Aqui, a luta pela democratização e universalização da educação só foi enfatizada no decorrer do século XX e concretizada no final deste século, passando por percursos difíceis, que (des)caracterizaram a escola pública tradicional, gerando a escola popular, de massas (JUNCKES, 2015, p. 54).

Voltando à educação em nível nacional, muitos movimentos de renovação educacional surgiram com a preocupação de mudar os rumos do país por meio de profundas mudanças nas políticas públicas em educação (CELLA, 2010, p. 19). Na busca por um Sistema Nacional de Educação a ser implantado, muitos intelectuais trabalharam em projetos políticos educacionais trazendo o tema da escola pública para os debates que se instalaram frente às diferentes orientações ideológicas. As

correntes políticas educacionais dessa época difundiam cada qual sua concepção de Educação Integral, adequando-a aos objetivos dos seus projetos políticos, conforme descreve Cavaliere (2010, p. 249):

nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. Por isso, podemos encontrar significados diversos para a Educação Integral, representando diferentes projetos políticos. (CAVALIERE, 2010, p. 249)

A propósito desses projetos políticos, destacaremos duas correntes: a Integralista e a Liberalista.

A Ação Integralista Brasileira (AIB) é inspirada na tendência higienista educacional criada como um movimento cultural que mais tarde se tornou um partido político. Assumindo de forma convicta o papel moralizador da educação presente na época, tinha como lema a “Educação Integral para o Homem Integral”, pois o homem, para atender as expectativas do Estado Integral, teria de tornar-se “um homem integral através de uma Educação Integral” (CAVALIERE, 2010, p. 251), com a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo na qual a escola teria papel fundamental. Para eles, a Educação Integral deveria colocar em sintonia a escola, o Estado, a família e a religião. Em resumo, segundo Cavaliere (2010):

A educação integral tinha, para Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, eram a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Apesar de, nos documentos, a AIB defender a educação unificada e gratuita, sua identificação com os interesses do Estado e da Igreja abria espaços para o privatismo e, em consequência, para a oposição ao ensino público e gratuito.

Em campo oposto ao pensamento da corrente autoritária brasileira, encontravam-se as correntes liberais, que, segundo Cavaliere (2010), eram:

representadas pelos diversos movimentos de renovação da escola, que viam, na educação integral, o meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas. A proposta de educação integral esteve, portanto, presente em diferentes campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Os liberais defendiam a construção de um país com bases urbano-industrial-

democráticas, apoiando a ideologia da Escola Nova, introduzida no final da década de 20, que promoveu um movimento significativo de reformas pedagógicas nessa década e enfatizava “os “métodos ativos”³ de ensino-aprendizagem, atribuindo importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando” (CELLA, 2010, p. 19). Dentre as muitas reivindicações desse movimento, estava a defesa da implantação da escola primária integral (ARAÚJO, 2010, p. 3).

Após a Revolução de 1930, o país teve um grande crescimento industrial e, conseqüentemente, a desaceleração do crescimento da agricultura, o crescimento urbano e da participação da burguesia na política. Esse novo cenário necessitava de uma escola diferente, transformadora e capaz de dar oportunidade para que todos os cidadãos tivessem acesso à educação, que até então era oferecida somente à elite da sociedade.

Os processos de urbanização e industrialização que aconteceram nessa época geraram uma crescente desigualdade social. Desde o início do século, o movimento operário vinha defendendo que a falta de acesso ao conhecimento se tornava um agravante à situação de exploração vivida por trabalhadores, provocando inúmeras críticas aos métodos tradicionais da educação. Essas disparidades não passaram despercebidas aos olhos dos intelectuais e políticos da época que começaram a se movimentar para valorizar e transformar a educação escolar oferecida até então.

Em oposição à educação burguesa da época, que favorecia somente a elite social, segundo Araújo (2015), ainda que o foco não fosse a extensão do tempo escolar, a “educação integral, racional e científica” já se constituía, desde o final do século XIX e início do século XX, como “uma concepção de método de ensino que valoriza, além de outros conteúdos, atividades ao ar livre e o contato com as diversidades presentes na cidade e na natureza” (ARAÚJO, 2015, p. 02).

Em 1932, os pensadores chamados de “Pioneiros da Escola Nova” elaboraram um manifesto, que propunha novas bases pedagógicas para a educação da época e lutava em defesa da escola pública. Apesar de enfatizarem a educação, o desenvolvimento das aptidões individuais, adaptável às necessidades da sociedade, apresentavam também nesse documento os princípios da Educação Integral e o seu

³ A escola nova prioriza os métodos ativos na educação, encontra na liberação das atividades espontâneas dos alunos o seu principal caminho de coordenação pedagógica. Isso, contudo, exige alguns cuidados, não pode ser confundido com o simples abandono das crianças a si mesmas (MESQUITA, 2010, p. 72).

desenvolvimento integral. A escola tradicional passaria por mudanças para se tornar uma “escola única”, uma instituição social, laica, gratuita, obrigatória e coeducativa, comprometida com uma Educação Integral, reconhecendo a educação como um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua condição econômica ou social.

Entre as ideias que formaram a concepção da Escola Nova, podemos destacar o papel que o Estado teria em relação à educação, o qual passaria a ser responsável por oferecer uma escola única para todos, passando a ser um direito dos cidadãos independentemente da sua condição social. A educação passaria a ser então uma função pública, mas sem isentar a família de suas responsabilidades, a qual deveria trabalhar em conjunto com os professores de modo a contribuir no processo educativo. A educação a ser oferecida nesse novo modelo de escola laica, gratuita e igualitária deixaria então de ser um privilégio que favoreceria apenas a elite, com condições sociais e econômicas, para atender a coletividade, em geral, reconhecendo:

[...] a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO et. al, 1932, p. 40).

Nesse contexto, nasceram as ideias do pensador e político Anísio Teixeira, defensor de uma concepção de Educação Integral, ancorada na extensão do tempo de permanência na escola. Ele criou um dos mais consistentes e debatidos modelos de escola de educação em Tempo Integral (CELLA, 2010, p. 22).

Anísio Spínola Teixeira foi um pensador, político e escritor brasileiro, nascido em Caetité, no Estado da Bahia, no dia 12 de julho de 1900. Em 1924, foi nomeado Inspetor Geral do Estado da Bahia e logo se tornou um dos mentores intelectuais do grupo de pioneiros na renovação da educação com os principais formuladores do movimento da Escola Nova. Viajou, em 1925, à Europa e, em 1927, aos Estados Unidos, com a finalidade de conhecer seus sistemas de ensino e, mais tarde, em 1928, retornou aos Estados Unidos, permanecendo durante 10 meses para concluir

sua especialização em educação, recebendo o título de Master of Arts. Após esse período, retorna ao Brasil e começa a expor suas ideias fortemente influenciadas por John Dewey⁴, defendendo a escola pública universal e gratuita com a construção da perspectiva democrática na sociedade, perspectiva que se traduziu em diversas obras do educador.

Ao passar pela Educação do Distrito Federal no Rio de Janeiro, em 1931, também foi membro da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1932, como colaborador e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e organizador da Universidade de Distrito Federal (UDF) em 1935, pedindo demissão do cargo em dezembro do mesmo ano. Por conta do Estado Novo⁵, ficou impedido de atuar na área da educação e exilou-se na Bahia de 1936 a 1945, dedicando-se à vida empresarial. Em 1946, retornou à vida pública como membro da comissão internacional para a educação superior, que ajudou a organizar atuando como conselheiro, na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Entre 1950 e 1954, criou diversos centros dedicados à pesquisa educacional aliada com a pesquisa social, entre eles o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), os centros regionais do Inep (ROCHA, 2019).

Foi nessa década que Teixeira conseguiu detalhar e concretizar seus planos para a educação que garantiriam a presença das crianças na escola durante os dois turnos, inaugurando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o primeiro e, infelizmente, o único de um planejamento inicial de construção de dez centros, conhecido como escola parque, uma experiência de educação em Tempo Integral no Brasil que viria servir de modelo para muitas outras políticas públicas que se deram depois do feito de Anísio Teixeira. Segundo o educador, “A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional” (TEIXEIRA, 1950, p. 78). Completa: "Desejamos dar, de novo, à escola

⁴ Filósofo norte-americano, desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática. Baseava seu pensamento na convicção moral de que “democracia é liberdade”. O compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação (WESTBROOK, p. 11 apud ROMÃO, 2010).

⁵ O Estado Novo foi a terceira e última fase da Era Vargas. Durou de 1937 a 1945 e sucedeu, portanto, as fases do Governo Provisório (1930 a 1934) e do Governo Constitucional (1934 a 1937). A característica principal do Estado Novo era o fato de ter sido propriamente um regime ditatorial inspirado no modelo nazifascista europeu, então em voga à época (FERNANDES, 2021).

primária, o seu dia letivo completo, desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso” (TEIXEIRA, 1950, p. 79).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro comportava quatro escolas-classe de nível primário, uma escola-parque com sete pavilhões, para as atividades esportivas e ambientes em que os alunos podiam permanecer em período integral, local em que também recebiam assistência médico-odontológica. O projeto também previa a construção de um espaço para abrigar 5% de crianças que não tinham moradia, mas que não chegou a concretizar-se. O agrupamento dos alunos nas escolas-classe era feito por faixa etária em turmas com no máximo 30 alunos. As crianças permaneciam na escola por sete anos e não havia repetência, pois existia um setor de apoio para atuar nas dificuldades de aprendizagem das crianças (CELLA, 2010, p. 27).

Assim, Anísio propôs uma outra organização curricular para a Escola Nova que nascia no país, com a criação de escolas em período integral que dividia suas atividades em dois turnos por meio das chamadas “Escolas-Classe”, para trabalharem conteúdos escolares, e da “Escola-Parque”, para as crianças do Jardim de Infância realizarem outros tipos de atividades no contraturno escolar, oferecendo, segundo a fala do próprio Anísio em seu discurso de inauguração:

programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivem (TEIXEIRA, 1950, p. 79).

Segundo Cavaliere (2010), Anísio Teixeira não usava o termo Educação Integral provavelmente para não ter suas ideias associadas ao pensamento higienista educacional; contudo, mesmo sem utilizar o termo, ele foi o principal responsável pela luta pela escola pública universal e gratuita como um direito garantido a todos, sem diferenças de classes e com uma formação igualitária, comum e unificadora. Ele sonhava com uma escola que não iria somente atender em período integral, mas que pretendia preparar seus alunos para a vida, integrando-os socialmente por meio do conhecimento mais completo do meio em que viviam, com condições para o convívio social, com atitudes e bons hábitos, que teriam construído dentro do ambiente escolar (SANTOS, 2012, p. 37).

Pudemos constatar, a partir dos estudos destacados anteriormente, a presença da precarização ao longo da história da educação na escola pública brasileira, concomitante com uma luta para o acesso das camadas populares a uma educação pública e laica de qualidade que resultasse na igualdade de oportunidades.

Segundo Junckes (2015), diferentes programas e projetos educacionais buscaram qualificar a educação e superar a precariedade do ensino público, dentre os quais destacamos os programas de Escola de Tempo Integral, destinados ao atendimento das necessidades de formação dos menos favorecidos.

Apresentamos a seguir alguns programas de Educação em Tempo Integral que tiveram suas bases na ampliação do tempo escolar como possibilidade de qualificação na educação, assim como almejou Anísio Teixeira com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

3.1 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Enfatizando a ampliação do tempo escolar como a prerrogativa de uma escola que pudesse oferecer maiores oportunidades, apresentamos algumas experiências que foram realizadas desde a década de 1960, trazendo à luz algumas das marcas da Educação em Tempo Integral no município de São Carlos.

Os Ginásios Vocacionais foram criados para atender crianças dos 11 aos 13 anos em período integral, recebendo uma educação que defendia a participação ativa e consciente dos jovens em uma sociedade democrática. Após a implantação de “classes experimentais” e de uma pesquisa de comunidade em 1961, foram fundados seis Ginásios Vocacionais, experiência educacional do estado de São Paulo que funcionou entre os anos de 1962 e 1969, um na capital, São Paulo, e cinco nas cidades do interior paulista: Batatais, Americana, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul.

Segundo Tamberlini (1998, p.123), “o currículo compreendia disciplinas, atividades e uma metodologia adequada ao cumprimento dos objetivos previstos, organizando-se em três áreas de estudo: cultura geral, iniciação técnica e práticas educativas”, proporcionando uma Educação Integral que desenvolvesse “o jovem no entendimento da realidade socioeconômica, política e cultural do país e [que] ao mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade”.

Ainda, segundo o mesmo autor, os Ginásios Vocacionais estavam formando cidadãos críticos, muito conscientizados em relação aos problemas de seu tempo, trabalhando em suas aulas com muitas questões atuais naquela época. Isso causou tensões internas entre professores que passaram a denunciar os colegas, gerando tensões externas com o regime militar, culminando na invasão simultânea dos seis Ginásios Vocacionais, ocasião em que muitos pais, professores e alunos sofreram agressões e foram presos. Os Ginásios Vocacionais foram extintos oficialmente pelo Decreto Estadual publicado em 05 de junho de 1970, sob o nº 52460.

Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). A experiência histórica de Anísio Teixeira influenciou outras propostas de educação em Tempo Integral. Um desses exemplos ocorreu nas décadas de 80 e 90 com a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemeyer no estado do Rio de Janeiro, criados para oferecer uma Educação Integral em Tempo Integral com funções sociais e pedagógicas ampliadas, oferecidas em turno único de no mínimo 5 horas diárias, possibilitando às crianças a participação em diferentes atividades e o acesso a espaços diversos: aulas, atividades físicas, artísticas, estudo dirigido, acesso à biblioteca e outras atividades culturais, que formavam um conjunto de saberes considerados essenciais para o desenvolvimento e a socialização das crianças em geral, mas também para o desenvolvimento das particularidades de cada uma.

Os CIEPs tinham como objetivo oferecer Educação Integral em Tempo Integral e:

[...] como concepção pedagógica garantir às crianças de 1ª a 4ª série os instrumentos mínimos em termos de habilidades como a leitura, escrita e o cálculo, para se inserirem de forma adequada na sociedade, podendo prosseguir seus estudos em instituições formais ou mesmo continuar aprendendo sozinhas, a partir do que já tinham domínio, tornando-se sujeitos de suas escolhas, afastando-se da exclusão social e da marginalidade (CELLA, 2010, p. 33).

Foram criados com a função social de atendimento às crianças mais carentes e necessitadas, dando-lhes oportunidades de aprendizado, na tentativa de equiparar o seu ensino ao das crianças de classe média e alta, para terem a oportunidade de superar as suas dificuldades em relação aos conteúdos escolares, bem como ocupar o seu tempo em atividades educativas, longe das ruas, enquanto os pais trabalhavam. Por isso, foram construídas em áreas de maior vulnerabilidade social, apresentando

uma faceta clientelista do projeto como tentativa do poder público para atender a grande demanda de vagas na escola pública, criando para os CIEPs uma imagem, segundo Santos (2010, p. 40), de “escolas para crianças sem cuidados familiares ou semi marginalizadas”.

O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi criado entre os anos de 1986 e 1993, uma época em que a população crescia na mesma proporção em que empobrecia, refletindo no aumento das taxas de repetência e evasão. Com essa situação de crescimento e empobrecimento desenfreados, as famílias precisavam se organizar para procurar trabalho e, conseqüentemente, as crianças precisavam abandonar a escola para ajudar os pais no sustento e na manutenção da casa. Nesse contexto, o projeto se caracterizava por seu assistencialismo: a escola teria o papel de interferir nessa realidade de condições precárias, promovendo situações para mudança na vida das pessoas, especialmente das crianças em idade escolar. A proposta do PROFIC era ampliar o papel da escola que, além de instruir, também deveria proteger as crianças de todos os tipos de violência, do desamparo, da fome e da pobreza, estendendo o tempo de permanência das crianças na escola e expandindo as condições para um melhor desempenho na aprendizagem.

Segundo Di Giovanni e Souza (1999), os principais objetivos do projeto eram:

- a transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade;
- a criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- a criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;
- a cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado (SÃO PAULO, 1986 apud DI GIOVANI; SOUZA, 1999, p. 78-79).

O projeto pretendia atender as crianças em período integral nas escolas em que predominassem uma clientela carente e que optassem pela modalidade. A essas escolas seriam agregados os demais serviços públicos das diferentes áreas sociais, como saúde, esportes e cultura. O estudo também pretendia a integração das creches

e pré-escolas ao projeto junto à rede de ensino fundamental, na tentativa de unificar o atendimento dos 0 aos 14 anos.

Em relação à pré-escola, havia um projeto de formação do pré-escolar que tinha como ponto fundamental o aumento do tempo de permanência da criança na escola, conciliando o horário de aulas com o horário de trabalho dos pais. O projeto para essa idade (2 a 6 anos) também visava a ir além do desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças, promovendo oportunidades em que ela pudesse se desenvolver físico, psíquico e emocionalmente, com atuação direta da secretaria através de convênios com prefeituras e entidades assistenciais privadas (DI GIOVANI; SOUZA, 1999).

No município de São Carlos, o PROFIC foi autorizado pela Lei Municipal 9.385, de 10 de dezembro de 1986, em seu parágrafo primeiro:

Fica o poder executivo autorizado a celebrar convênio com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, incluindo o município do Projeto de Formação Integral da Criança – Profic, para atendimento de crianças da faixa etária de 2 (dois) a 6 (seis) anos de idade e que frequentam as creches municipais, em um período, e as pré-escolas municipais em outro período, de conformidade com o que consta no processo administrativo protocolado sob o nº 15917/86 (CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, 1986, s/p).

Contudo o projeto ficou parado durante a transição de governos. Somente na década de 90, o governo federal retomou a temática da Educação Integral com o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), criado em 1990 com o Projeto Minha Gente e vinculado ao Ministério da Saúde, ao Ministério da Educação e à Presidência da República. Baseado em uma política assistencialista, regeneradora e compensatória, teve como prioridade a implantação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) que combinava os objetivos do PRONAICA e dos CIEPs e disseminava uma filosofia de atenção integral.

Após o *impeachment* do presidente Fernando Collor, em 1993, os CIACs sofreram modificações e passaram a ser chamados de Centros de Apoio Integral à Criança (CAICs), sob os cuidados exclusivamente do Ministério da Educação, mas que buscava uma articulação entre órgãos federais e estaduais, Organizações Não Governamentais (ONG) e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações para atenção integral à criança e ao adolescente. Inicialmente, pretendia-se a construção de uma rede de 5 mil estabelecimentos de ensino e assistência. Segundo Guimarães e Souza (2018), o programa, ao se tornar CAIC, teve como base de sua

implementação considerá-lo não como escola, mas como:

[...] um centro voltado para a prestação de todos os serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude. E de que as crianças e os adolescentes deveriam considerar-se o centro de tudo, fazendo convergir para eles, de forma integrada, oportuna e eficientemente estruturada, os serviços sociais necessários a sua formação (GUIMARÃES; SOUZA, 2018, p. 159-160).

No município de São Carlos, a Lei Municipal 10.542, de 19 de agosto de 1992, adquiriu um terreno no então distrito Aracy, hoje conhecido como bairro Cidade Aracy, para construção de um CIAC, estabelecendo prazos no artigo 3:

A donatária dentro do prazo de 2 (dois) anos contados à partir da data de escritura de doação, deverá dar início à construção de um “CIAC” Centro Integrado de Assistência à Criança, devendo concluí-lo no prazo de 2 (dois) anos contados da data de início das obras, sob pena de retrocessão (CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, 1992, s/p).

Foi fundado no dia 1 de julho de 1994, após a transição de governos, já com o nome de Centro Integral de Apoio à Criança (CIAC)⁶ Dário Rodrigues. Poucos meses após sua fundação, passou a atender crianças de 0 a 6 anos de idade, fazendo parte do setor de Promoção Social.

O Programa Mais Educação (2008-2015) foi criado pelo Ministério da Educação para atender a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, baseado no ideal de uma educação pública e democrática, presente na legislação educacional brasileira. Com a premissa de colocar a escola no papel central nos projetos de Educação Integral, busca articular parcerias nas políticas intersetoriais e intergovernamentais que possam contribuir para a diversidade de vivências e o protagonismo local na escolha dos meios a serem utilizados para sua implementação, visando a tornar a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo.

O Decreto nº 6.094/07 lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e formulou, entre suas diretrizes, “[...] ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada

⁶ Após o *impeachment* do presidente Fernando Collor, em 1993, os CIACs sofreram modificações e passaram a ser chamados de Centros de Apoio Integral à Criança (CAICs). (GUIMARÃES; SOUZA, 2018, p. 159-160)

regular”, o que deu origem ao Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e assinado pelos ministros da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, institui em seu art. 1º:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010, p.02)

Deixando bem claros os seus objetivos:

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, p. 03).

O Programa Mais Educação, segundo Cavaliere (2010), tem caráter intersetorial, pois define uma corresponsabilidade de todos os entes federados na implementação do programa, e tem caráter local e comunitário, pois busca uma aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades.

As práticas de implementação do Programa Mais Educação implicam em mudanças na cultura escolar e nas expectativas de seus profissionais, mas sempre dependerão das realidades dos locais em que ele for implementado. Para que a prática se concretize, deve haver valorização do quadro profissional docente e administrativo, preservação dos interesses educacionais coletivos e qualidade das ações educativas (CAVALIERE, 2010).

O Programa Novo Mais Educação (2016-2017), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 (BRASIL, 2017), veio para substituir o Programa Mais Educação. Com vistas a melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, objetivou, através da Portaria

MEC nº 1.144/2016, em seu Capítulo 1, no Artigo primeiro:

[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2016, p. 23).

Segundo Saquelli e Borghi (2021), os dois programas tinham divergências e convergências. Entre as convergências estavam o atendimento às pessoas em situação de vulnerabilidade social, o caráter de trabalho voluntário dos monitores (no primeiro) e dos mediadores e articuladores (no segundo) e a relação de parceria entre as instituições públicas e privadas. Entre as divergências, as autoras apontam, principalmente, que, enquanto o Programa mais Educação mantinha diretrizes e princípios que buscaram trazer elementos importantes para o debate de educação integral no Brasil, o Novo Mais Educação mantinha sua finalidade na melhoria da aprendizagem das disciplinas (língua portuguesa e matemática) que atendem o IDEB, a fim de elevar a nota das avaliações. O Programa Novo Mais Educação foi encerrado em dezembro de 2019.

Como pudemos ver, várias foram as iniciativas que buscaram a adoção de um tempo de escola ampliado e de qualidade; no entanto, nenhuma foi suficiente para efetivar uma política pública durável e compromissada com esse objetivo. Vários são os motivos que envolvem a recusa por sua adoção, dos quais destacamos o fato de que a escola pública em Tempo Integral exige investimentos muito dispendiosos para os cofres públicos (COELHO; MENEZES, 2007), porque são políticas de governo/partidárias que terminam com o fim dos mandatos (GUIMARÃES; SOUZA, 2018) ou relativas à própria organização interna das escolas (COELHO; MENEZES, 2007).

Apesar das falhas apontadas nas referências acima nas tentativas de efetivação de uma Educação Integral em Tempo Integral, podemos notar a contribuição dos pensamentos de Anísio Teixeira para a educação no que diz respeito à ampliação da jornada escolar, não somente no aumento do tempo de permanência das crianças no ambiente escolar, mas também no sentido de oferecer oportunidades diferenciadas para uma formação mais completa, através de uma Educação Integral que inclua uma educação escolar não só em aspectos pedagógicos, mas em seus

aspectos físicos, psicológicos e cognitivos.

Dentro desse contexto, buscamos aprofundar nosso conhecimento sobre as concepções de Educação em Tempo Integral e a Educação Integral, como justificativas para a criação de programas de ampliação do tempo escolar.

4 APROXIMAÇÕES ENTRE A QUESTÃO DA PESQUISA E OS ELEMENTOS TEÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O levantamento do estado da questão da pesquisa foi feito entre os meses de março e abril do ano de 2020 e, a partir do objeto e problemática expostos anteriormente, levantamos os descritores que favoreciam uma aproximação direta ao objeto; por isso, elencamos, conforme indicado na metodologia, os seguintes descritores: “educação infantil”, “tempo integral” e “educação Integral”.

Com os descritores em mãos, acessamos o portal da CAPES de periódicos no primeiro momento e, em um segundo momento, em teses e dissertações.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL COMO ESTADO DA QUESTÃO DA PESQUISA: LEVANTAMENTO EM ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

Os descritores foram utilizados no Portal de Periódicos da CAPES por meio da ferramenta de *Busca avançada*. Após o levantamento, elegemos três formas de filtro de pesquisa para delimitar de forma adequada o objeto, que, em sequência, foram: busca por artigos, primeiro com o descritor “educação infantil” para o qual retornaram 3.659 resultados. Ao fazermos uma busca avançada junto com o descritor “and” e “educação integral”, o número de trabalhos encontrados passou para 36, e, ao utilizarmos o descritor “educação infantil” junto ao descritor “and” e “tempo integral”, o número de trabalhos encontrados chegou a 48. Entre as duas pesquisas, 8 títulos se repetiram.

Em sequência, realizamos o *download* dos artigos para proceder ao terceiro filtro, que se deu a partir da verificação dos resumos. Após essa etapa, verificamos que apenas 9 artigos, somados entre os dois descritores, poderiam contribuir para a reflexão deste trabalho, dentre os quais 4 títulos se repetiram, resultando em 5 artigos válidos.

Partindo deste levantamento realizado no portal de periódicos da CAPES, elaboramos a tabela a seguir como síntese dos trabalhos encontrados:

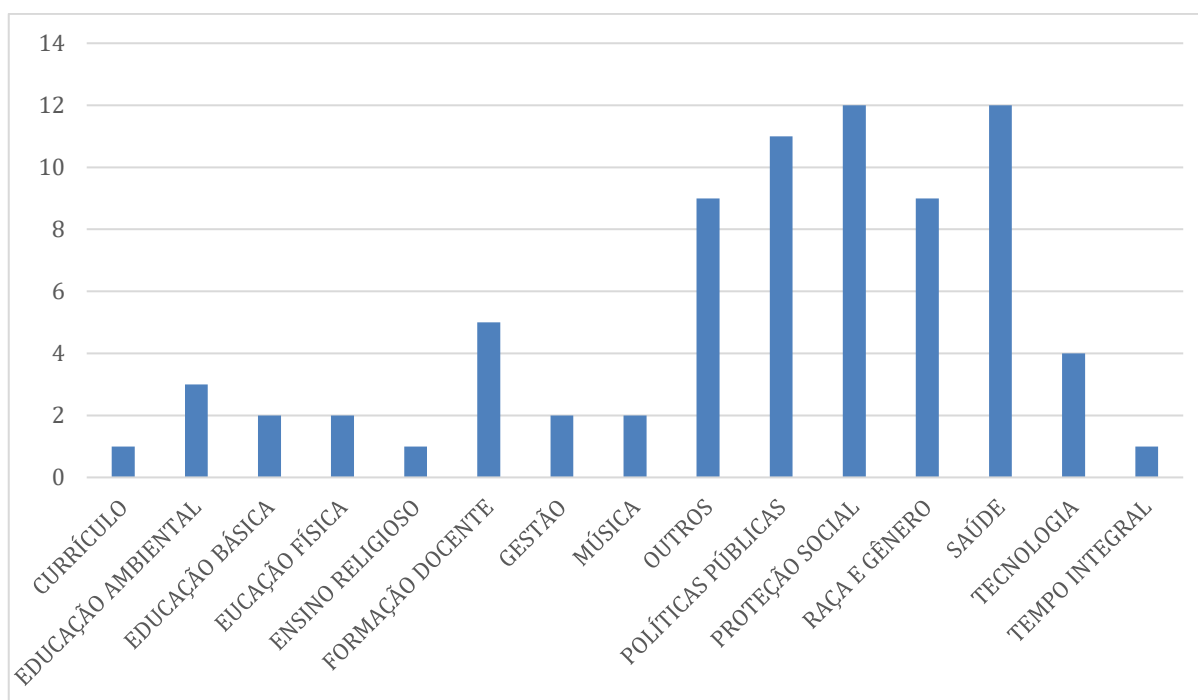
**TABELA 4 – QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS
CAPES**

| Artigos encontrados | Filtros | |
|------------------------------|-------------------------------------|----|
| 3.659 “Educação Infantil” | 1º Filtro – AND “educação integral” | 36 |
| | 2º Filtro - Leitura de títulos | 7 |
| | 3º Filtro – Leitura de resumos | 5 |
| | 1º Filtro – AND “tempo integral” | 48 |
| | 2º Filtro - Leitura de títulos | 8 |
| | 3º Filtro – Leitura de resumos | 4 |
| | Resultados repetidos | 4 |
| | Resultados válidos | 5 |

Elaborada por YABUKI, Michele (2020)

Dentre os trabalhos selecionados para compor esta pesquisa, estão aqueles que tratam a EI em Tempo Integral ou que apresentam a Educação Integral como parte integrante do currículo da EI. Ao analisar o arcabouço teórico proposto pela maioria dos artigos selecionados, verificamos que a educação de crianças pequenas exige a oferta de um conhecimento de mundo importante para sua formação, em que conteúdos, ações sociais, políticas culturais e de saúde estejam presentes na rotina escolar, sem desvincular o cuidar do educar na oferta da EI, entendendo o cuidar como algo indissociável ao processo educativo (BNCC, 2009).

Todos os trabalhos encontrados traziam dados de pesquisas das mais diversas áreas de atuação dentro da área educacional, citando a Educação Integral como um elemento de contribuição na qualidade da educação, vida social, saúde, amparo, questões de gênero e raça e organização de políticas públicas. Com os dados dos 75 trabalhos que não foram selecionados após o terceiro filtro, elaboramos o gráfico a seguir para ilustrar como a Educação Integral pode estar associada às mais diversas áreas de pesquisa dentro da EI:

GRÁFICO 2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E ÁREAS DE ESTUDO EM ARTIGOS PUBLICADOS

Elaborada por YABUKI, Michele (2020)

Os trabalhos em forma de artigos, mesmo não sendo acrescentados à nossa discussão, mostram que a Educação Integral pode estar associada às mais diversas temáticas, como visualizado no gráfico 2, representando a interdisciplinaridade necessária quando falamos em Educação Integral em jornada de Tempo Integral. Como, por exemplo, no artigo *Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em Tempo Integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental*, de Alexandre Mauricio Matiello, Ana Laura Vianna Villela, Guilherme Rodrigues Bruno e Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, em cujo texto os autores direcionaram a importância de uma educação ambiental que extrapole os muros da escola como parte do currículo para a educação em Tempo Integral, segundo a qual “esta concepção de territórios educativos também incorpora a contribuição de outros agentes no processo formativo, dentro do que se denomina comunidade escolar” (MATIELLO *et al.*, 2017, p. s/p). Porém, elas precisam estar articuladas entre si para oferecer um atendimento para a criança como um todo, levando em consideração suas necessidades e especificidades, como nos apontam Barbosa, Richter e Delgado (2010, p. 95):

[...] para a educação integral de um bebê ou de uma criança pequena, é preciso uma ação “integral”, interdisciplinar, a partir de múltiplas perspectivas

articuladas para criar intervenções que se comuniquem entre si tendo em vista atingir as necessidades das crianças. Tais necessidades dizem respeito à proteção das crianças e à sua participação, a partir de seus saberes e fazeres, no direito a propostas que respeitem suas culturas, suas expressões e aprendizagens no encontro e no diálogo com seus pares, para além de um agir centrado no controle e no saber dos adultos.

Ainda quanto aos trabalhos que retornaram do levantamento e que não foram selecionados para compor essa pesquisa bibliográfica, após a leitura de seus resumos, constatamos que a maioria tratava de assuntos isolados que apenas citavam a importância da Educação Integral, mas sem o aprofundamento teórico do assunto que é necessário à nossa discussão dentro da EI.

Após o início e efetivação deste processo que correspondeu às buscas, foi realizada a leitura completa de todos os cinco estudos selecionados a fim de subsidiar as análises e discussões apresentadas que seguem. A tabela a seguir organiza os cinco (05) artigos selecionados para compor essa pesquisa a partir dos descritores “educação infantil”, “tempo integral” e “educação Integral”:

TABELA 5 – RESULTADOS VÁLIDOS DA PESQUISA NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES⁷

| ANO | TÍTULO | AUTORES | PERIÓDICO | QUALIS |
|------|--|--|--|--------|
| 2018 | DO PARADIGMA ASSISTENCIAL AO PARADIGMA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | -Marina Patricio Arruda; -Izabel Cristina Feijó de Andrade; -Shana Siqueira Bragaglia Machado. | HOLOS , Ano 34, Vol. 07 | B2 |
| 2017 | EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: EM BUSCA DE UMA <i>PHILIA</i> SOCIAL | -Vania Carvalho de Araújo | Educar em Revista , Curitiba, Brasil, n. 63, p. 191-203, jan./mar. 2017 | A1 |
| 2016 | EDUCAÇÃO EM TEMPO | -Natália Desconsi de | RPGE- | A4 |

⁷ A propósito das diferentes classificações adotadas nesta Tabela 4, elas estão em acordo com as informações do Portal de Periódicos da CAPES, alteradas pelas determinações da Diretoria de Avaliação – DAV – e iniciadas em 2018 ações para o aprimoramento dos instrumentos da avaliação, tendo como motivação principal aumentar o foco na qualidade da formação de doutores e mestres e na excelência da pós-graduação brasileira. CAPES, Ofício_Nº06.2019_CGAP_DAV.

| | | | | |
|------|--|---|--|----|
| | INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA-RS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS | Andrade; -Andressa Wiebusch; -Taciana Camera Segat. | Revista on line de Política e Gestão Educativa, v.20, n.03, p. 579-599, 2016 | |
| 2016 | EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA | -Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; -Francinara Silva Ferreira; -Clênnya Ruth Alves Vasconcelos; -Adriana Oliveira dos Santos Siqueira. | Cadernos de Pesquisa. , São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016 | A2 |
| 2015 | EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO INTEGRAL? | -Maria Carmen Silveira Barbosa; -Sandra Regina Simonis Richter; -Ana Cristina Coll Delgado. | Educação em Revista , Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 95 – 119, Outubro-Dezembro 2015 | A1 |

Elaborada por YABUKI, Michele (2020)

O primeiro texto é de autoria múltipla de Marina Patrício Arruda, Izabel Cristina Feijó de Andrade e Shana Siqueira Bragaglia Machado. A seleção de artigos foi organizada em ordem decrescente conforme seu ano de publicação, e o primeiro texto intitula-se *Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: a percepção de professoras da educação infantil*, publicado no ano de 2018.

O artigo trata da percepção de professoras da EI durante a transição que aconteceu nas escolas para que estas se adequassem à legislação após a promulgação da LDB (1996), percepções coletadas através de pesquisa qualitativa de história oral. As autoras descrevem dois paradigmas que constataram em seus estudos: “[...] o paradigma assistencial, um modelo construído historicamente nas instituições brasileiras. Sua característica principal era a assistência à criança, ou seja, cuidar dela sem a preocupação prioritária com seu desenvolvimento integral” (ARRUDA; FEIJÓ DE ANDRADE; MACHADO,

2018, p. 91), de um tempo em que, na consideração das autoras, as instituições escolares destinadas ao cuidado de bebês e crianças pequenas em Tempo Integral tinham um cunho mais assistencial, com a preocupação quase exclusivamente voltada para o amparo e o cuidado enquanto seus pais trabalhavam; também descrevem o que as autoras designam por paradigma do desenvolvimento integral, trazido com a CF (1988) e a LDB (1996), a qual abriu uma discussão sobre o verdadeiro papel das instituições de EI, que deveriam levar em consideração, além do cuidado com higiene e alimentação, o papel de educar as crianças, na busca por seu desenvolvimento integral, definindo-o nos seguintes termos:

relacionado aos aspectos individuais, comportamentais, culturais, sociais e espirituais da criança em sua inteireza, entendido como resultante das experiências externas individuais ou coletivas, mas também daquelas resultantes de interesses próprios, de necessidades, valores, imaginação, intuição, crenças, saberes, vinculando-se à sua própria existencialidade (ARRUDA; FEIJÓ DE ANDRADE; MACHADO, 2018, p. 93).

O segundo artigo selecionado, *Educação Infantil em Tempo Integral: em busca de uma philia social* (2017), tem como autora Vania Carvalho de Araújo e apresenta algumas de suas reflexões decorrentes de uma pesquisa realizada sobre algumas práticas e concepções da educação em Tempo Integral no contexto da EI em diferentes municípios capixabas.

Araújo (2017) reflete sobre a dualidade paradoxal da função da educação em Tempo Integral no contexto da EI, sobre o direito das mulheres trabalhadoras e crianças pobres em situação de vulnerabilidade e risco social, e sobre a invisibilidade dessa modalidade de ensino como parte integrante do mesmo processo educativo na EI, gerando uma assimetria entre “famílias preocupadas em resolver suas próprias necessidades e demandas particulares e a emergência de reconhecer as crianças não pela privatização de suas demandas, mas pelo reconhecimento público de seus direitos” (ARAÚJO, 2017, p.194). A autora relata que essa dualidade acontece quando o condicionamento da matrícula da criança na educação em Tempo Integral se dá pela meritocracia dos menos favorecidos, crianças cujos pais trabalham fora e em risco social, em detrimento do direito social da criança, assegurado pela CF (1988), pelo ECA (1990) e pela LDB (1996), de frequentar a Educação Infantil em Tempo Integral.

O artigo traz uma concepção de Educação Integral ligada historicamente aos movimentos sociais e de mulheres trabalhadoras entre as décadas de 70 e 80, que conquistaram o direito ao aumento do tempo de permanência de seus filhos no ambiente escolar, o que, para Araújo (2017), ocasionou certas condicionalidades para o acesso e a permanência das crianças nas escolas de Educação Infantil em Tempo Integral, reforçando uma lógica perversa da diferença que faz a criança subalterna ao adulto, em que “o reconhecimento do direito passa a ter o viés da discriminação positiva e não pelo reconhecimento público das condições de vida diferenciadas” (ARAÚJO, 2017, p. 200). Para reverter esse quadro ligado ao assistencialismo, Araújo (2017) sugere uma formalização da nova perspectiva de Educação Infantil em Tempo Integral conforme o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) propõe, em busca de uma *philia*⁸ social, pensando a escola como um local de socialização onde vínculos são formados:

Contudo, sabemos o quanto a escola pode revelar-se como espaço potente de proteção sem desvencilhar-se da experiência promotora de uma *philia* social, qual seja, daquela amizade capaz de criar novos liames entre adultos e crianças, entre a instituição escolar e a cidade (ARAÚJO, 2017, p. 197).

O terceiro artigo que compõe essa pesquisa é intitulado *Educação em Tempo Integral em uma escola de Santa Maria - RS: Diálogos possíveis* (2016) e foi escrito por Natália Desconsi de Andrade, Andressa Wiebushi e Taciana Camera Segat. O artigo teve por objetivo compreender as propostas educativas realizadas com crianças que permanecem na escola em Tempo Integral. As autoras contextualizam a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral para poder compreender as duas dimensões, concluindo que elas estão historicamente articuladas, “[...] pois surgem da necessidade de se oferecer um atendimento educacional às crianças, filhos de mulheres trabalhadoras, que não tinham condições financeiras de pagar por esse serviço” (ANDRADE *et al.*, 2016, p.581).

As autoras descrevem a escola investigada na perspectiva de quatro eixos de análise: organização escolar, planejamento, necessidade familiar, e o tempo escolar, e concluem que a legislação presente regula a necessidade de uma educação em Tempo Integral em sintonia com todos os eixos que as autoras analisaram; porém,

⁸ Para os gregos da antiguidade clássica, *philia* era a amizade entre os cidadãos e *philantropia* significava “[...] amor dos homens, presteza em partilhar o mundo com outros homens” (ARENDDT, 1987, p. 31 apud ARAÚJO, 2017, p. 197).

essa adaptação vai acontecendo aos poucos. Esse fator ocasiona a falta de vagas, vedando o direito de algumas crianças ao período integral, ferindo seus direitos como cidadãos demandantes de políticas públicas e as necessidades das famílias em terem um local adequado para deixarem seus filhos enquanto trabalham.

O quarto artigo, intitulado *Educação infantil: o papel do gestor escolar para a promoção da Educação Integral da criança* (2016), escrito por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Francinara Silva Ferreira, Clêny Ruth Alves Vasconcelos e Adriana Oliveira dos Santos Siqueira, traz uma reflexão sobre o papel da gestão para a promoção da Educação Integral da criança por meio de uma análise bibliográfica que buscou analisar o papel dos gestores e da equipe escolar frente à legislação para a educação vigente atualmente.

Para as autoras, houve uma ressignificação da EI em que os velhos paradigmas que engessavam a possibilidade de um real desenvolvimento do ser humano foram deixados de lado e, em seu lugar, nasceu um movimento que respeita a criança como um ser histórico e um cidadão que deve ter seus direitos respeitados, na especificidade de suas diferentes fases de desenvolvimento, aprendendo e vivenciando uma educação escolar “com base na exploração e ampliação de novas habilidades inerentes aos aspectos sociais, culturais e afetivos dos sujeitos” (COLARES *et al.*, 2016, p. 45).

Nesse sentido, delinea-se o papel das instituições escolares e de seus diversos segmentos: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, funcionários e a comunidade escolar em geral, devem se organizar e trabalhar em conjunto para organizar a ampliação do tempo escolar, privilegiando uma Educação Integral, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) até a rotina do dia a dia, “buscando privilegiar a participação de todos nas ações no cotidiano escolar, propiciando assim um espaço democrático, para que coletivamente busquem a efetivação da Educação Integral das crianças” (COLARES *et al.*, 2016, p. 53).

No quinto artigo, *Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral?* (2015), das autoras Maria Carmem Silveira Barbosa, Sandra Regina Simonis Ritcher e Ana Cristina Coll Delgado, afirma-se que o modelo “escola de tempo integral” sempre esteve ligado à EI, que, como exposto nos artigos anteriores, estava ligada à situação trabalhista dos pais, mas a concepção de educação, isto é, qual educação deve ser realizada “em tempo integral” com crianças pequenas, se mantém como

desafio a ser enfrentado por educadores, pesquisadores e gestores.

As autoras descrevem que, dentro desse parâmetro de aumento do tempo de permanência da criança na escola dentro da EI, há três modelos, por elas classificados como segue: de assistência; de escolarização e recreação; e de escolarização, sobre os quais discorreremos a seguir.

O modelo de assistência é basicamente um modelo destinado à guarda e proteção social das crianças visando compensar as deficiências sociais e culturais das famílias em situação de pobreza. O período integral é oferecido para as crianças cujas famílias trabalham fora e não tem onde deixar seus filhos ou para crianças em situação de risco. O papel da instituição escolar, nesses casos, é o de abrigar e preencher o tempo com brincadeiras no pátio ou assistir a programas de televisão, além da garantia de higiene e alimentação. Nesse modelo, a escola não cumpre efetivamente o seu papel como espaço de desenvolvimento e interação com o mundo e continua a seguir os moldes historicamente já superados.

No modelo de escolarização, as crianças ficam os dois períodos com professores e as atividades pedagógicas visam à produção de “trabalhinhos” que nem sempre fazem sentido para as crianças por serem desconexos e isolados. As crianças passam o dia na mesma instituição, mas vivem situações distintas com ênfase na transmissão de conteúdos e na produção de resultados.

O modelo de escolarização e recreação oferece período integral, mas se caracteriza por organizar-se em turnos distintos. Em um turno, as crianças são atendidas por profissionais que nem sempre são professores e participam de atividades recreativas, assistem a programas de televisão ou brincam nos espaços externos; no outro turno, elas ficam com professores para realizar atividades “pedagógicas”. O planejamento é feito parcialmente, com equipes distintas que não se integram, o que pode causar “ambiguidade das propostas, a ausência de integração, continuidade, articulação entre projetos e pessoas” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 107), confundindo as crianças.

Pudemos observar nos artigos estudados através do Estado da Questão que a Educação Infantil em Tempo Integral tem suas bases históricas ligadas ao assistencialismo. Após a promulgação da LDB (1996), essa modalidade de ensino foi inserida na Educação Básica e, desde então, vem passando por modificações para que as instituições se adequem à legislação vigente.

Ampliaremos nosso campo de pesquisa para teses e dissertações, buscando entender mais sobre o assunto estudado, o qual delinearemos a seguir.

4.2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL COMO ESTADO DA QUESTÃO DA PESQUISA: LEVANTAMENTO EM DISSERTAÇÕES E TESES

O segundo levantamento de materiais para a pesquisa em desenvolvimento também foi realizado na plataforma CAPES, no catálogo de teses e dissertações. Com o descritor “educação infantil”, clicando diretamente no ícone *Busca*, obtivemos 6.212 resultados. Essa plataforma não oferece a opção de busca avançada como o portal de periódicos; em seu lugar, acreditamos estar a opção “*Refinar meus resultados*”, a qual, após ser acionada, nos deu a opção de selecionar pelas seguintes categorias: mestrado ou doutorado, ano, autor, orientador, banca, grande área de conhecimento, área conhecimento, área avaliação, área concentração, nome programa, instituição e biblioteca. Foi marcada a opção “EDUCAÇÃO” em área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração e nome programa, de modo a gerar 987 resultados.

Avançamos a pesquisa, aplicando os descritores escolhidos anteriormente, primeiro com “educação infantil” *and* “educação integral” na barra de busca; o resultado foi de 48.890 trabalhos. Procedemos como anteriormente e, através da opção “*Refinar meus resultados*”, encontramos 12.118 resultados. Como o número de resultados foi bem maior do que o obtido na pesquisa anterior, realizada no portal de periódico para artigos, e os títulos lidos até aproximadamente os primeiros seiscentos (600) resultados, verificou-se uma grande variedade de assuntos e, em sua maioria, os trabalhos não tinham em seu título o descritor “educação integral”. Percebemos que a pesquisa poderia ser feita de outra maneira para que os títulos se aproximassem mais do objeto de estudo, pois buscamos encontrar trabalhos que falam sobre como a Educação Integral vem sendo tratada na EI e compreender, assim, como, por que, e se ela está realmente ligada à Educação Infantil em Tempo Integral.

Seguimos então com o descritor “educação integral” na opção *Busca*, sem o descritor “educação Infantil” e sem a palavra *and*, e o resultado retornou 984 trabalhos; procedemos como anteriormente e, através da opção *Refinar meus resultados*, encontramos 177 resultados, que se aproximaram mais do objeto desejado. Procedendo à leitura dos títulos, obtivemos 44 resultados, e após a leitura

de resumos, chegamos a 2 resultados selecionados de acordo com a sua contribuição para compreender a Educação integral na Educação Infantil em Tempo Integral.

Seguimos com o descritor “tempo integral” na opção *Busca* e o resultado foi de 920 resultados. Após o acesso à opção *Refinar meus resultados*, utilizando o mesmo processo anterior, encontramos 164 resultados. Prodecemos à leitura de títulos e obtivemos 51 resultados, que, após a leitura de resumos, refinamos em 6 resultados que versam sobre a Educação Infantil em Tempo Integral.

Selecionamos os trabalhos buscando encontrar uma relação entre a EI com a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral, dentre os quais muitos não foram escolhidos por tratarem do Ensino Fundamental ou de outros aspectos isolados da Educação em Tempo Integral, como financiamento, gestão e coordenação.

A partir dos resultados, elaboramos a tabela 6 para registrar esta etapa da pesquisa de forma adequada:

**TABELA 6 –TRABALHOS ENCONTRADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES
CAPES**

| Trabalhos encontrados em: <i>Busca</i> | Filtros | |
|--|--|-----|
| “Educação Integral” 984 | 1º Filtro – <i>Refinar meus resultados</i> | 177 |
| | EDUCAÇÃO | |
| | 2º Filtro - Leitura de títulos | 44 |
| | 3º Filtro – Leitura de resumos | 02 |
| “Tempo Integral” 920 | 1º Filtro – <i>Refinar meus resultados</i> | 164 |
| | EDUCAÇÃO | |
| | 2º Filtro - Leitura de títulos | 51 |
| | 3º Filtro – Leitura de resumos | 06 |
| | Resultados repetidos | 02 |
| | Resultados válidos | 04 |

Elaborada por YABUKI, Michele (2020)

Após este processo, que corresponde às buscas, como feito anteriormente, efetuou-se a leitura completa de todos os seis trabalhos com a finalidade de subsidiar as análises e discussões apresentadas que se seguem. Quanto aos trabalhos pesquisados que não foram selecionados para compor essa pesquisa bibliográfica, foram rejeitados devido ao fato de que a maioria tratava de pesquisas sobre a implantação, funcionamento e atendimentos do Programa Mais Educação, atualmente voltado para o Ensino Fundamental (o que não descarta a importância desse projeto do Governo Federal, o qual discutiremos mais adiante), mas nosso enfoque está nos trabalhos voltados para a EI.

Considerando os resultados válidos, registramos os trabalhos selecionados na tabela 7 a seguir:

TABELA 7 – TRABALHOS ENCONTRADOS NO PORTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES

| ANO DE DEFESA | TÍTULO | AUTOR | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO | TIPO |
|---------------|--|--------------------------------|--|--|-------------|
| 2017 | O PROGRAMA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL” EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES | Núbia Rosetti Nascimento Gomes | Dr. Edson Pantaleão Alves | UFES Universidade Federal do Espírito Santo | dissertação |
| 2017 | PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE UMA REALIDADE | Talita Ananda Correa | Prof. ^a Dra Sinara Almeida da Costa | UNIOESTE Universidade Federal do Oeste do Paraná | dissertação |
| 2016 | EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE SERRA E VILA VELHA: OS PLANOS MUNICIPAIS EM DESTAQUE | Telmy Lopes de Oliveira | Prof. ^a Dr. ^a Vania Carvalho de Araújo | UFES Universidade Federal do Espírito Santo | dissertação |
| 2016 | EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA | Luciene de Sousa | Rosângela de Fátima | UNIR Universidade | dissertação |

| | | | | | |
|------|--|-----------------------------|---|---|-------------|
| | EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PORTO VELHO – RO: POSSIBILIDADES E CONSTATAÇÕES CRÍTICAS | Marques | Cavalcante França | Federal de Rondônia | |
| 2015 | ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1988-2014) | Cris Regina Gambeta Junckes | Orientadora: Professora Dra. Jucirema Quintero. Co-orientadora: Profª Dra Diana Carvalho de Carvalho | UFSC Universidade Federal de Santa Catarina | dissertação |
| 2015 | EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR: QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL? | Kathiane Ficanha | Prof. Dr. José Luis Zanella | UNIOESTE Universidade Federal do Oeste do Paraná | dissertação |

Elaborada por YABUKI, Michele (2020)

O primeiro trabalho selecionado, do conjunto organizado em ordem decrescente conforme o ano de publicação, foi o de Núbia Rosetti Nascimento Gomes, intitulado *O PROGRAMA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL” EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES (2017)*, sob a orientação do Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves.

A dissertação estudou como tem sido a implementação do “Programa Educação em Tempo Integral” realizado pela Prefeitura Municipal de Vitória, no Estado do Espírito Santo, com parceria entre as secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, para atender crianças de 6 meses a 6 anos nos “Centros Municipais de Educação Infantil”, analisando as possibilidades e desafios no desenvolvimento de práticas educativas voltadas para a educação em Tempo Integral, através de pesquisa ação com um grupo de 20 crianças com idades entre 3 e 4 anos.

A autora discorre sobre as concepções de infância e os sentidos e motivações para a justificativa da oferta do período integral para a faixa etária mencionada no

parágrafo anterior e delinea os marcos legais dessa modalidade de ensino. O estudo trabalha com duas categorias de análise: contribuição do programa para a aprendizagem dos alunos, constatando que o programa ainda precisa amadurecer para que seja possível criar mais oportunidades de aprendizagens aos alunos, e formas de materialização do currículo, as quais, segundo a autora, se manifestam “de diferentes formas, em variados contextos e em diversos tempos” (GOMES, 2017, p. 149).

O segundo trabalho é o de Talita Ananda Corrêa, intitulado *PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE UMA REALIDADE* (2017), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa.

O trabalho buscou analisar a proposta pedagógica de uma instituição de EI no município de Santarém, no estado do Pará, através de estudo de caso com técnicas de coleta de dados e análise documental em 3 turmas de EI de turno integral e turno parcial.

Esta pesquisa tem sua fundamentação teórica baseada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky⁹, entrelaçando-a às concepções de criança, infância, jornada de Tempo Integral e suas implicações na EI. Apresenta também as concepções para o currículo nas duas modalidades de ensino (integral e parcial), fazendo uma análise sobre o que é proposto relativamente ao que acontece na prática, constatando que há divergências entre as propostas, no que concerne às atividades realizadas pelos docentes, ao aproveitamento dos espaços da escola e às concepções de criança e de EI, constantes do Projeto Político Pedagógico da escola analisada e na prática docente dentro desta unidade escolar, além de encontrar poucas diferenças entre o atendimento em Tempo Integral e parcial: “A diferença entre as jornadas de atendimento de tempo parcial e tempo integral é a rotina que se desenrola no cerne do trabalho com crianças pequenas que possuem horários marcados para atividades de cuidado e de aprendizagem” (CORRÊA, 2017, p. 133).

O terceiro trabalho é de Telmy Lopes de Oliveira, intitulado *EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE SERRA E VILA VELHA: OS PLANOS MUNICIPAIS EM DESTAQUE* (2016), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo.

⁹ Apresenta como objetivo compreender a natureza social das funções psíquicas superiores, especificamente humanas (CORRÊA, 2017, p. 25).

A dissertação buscou analisar os desafios que se colocam frente ao processo de organização e implementação da Educação Infantil em Tempo Integral, nos dois municípios considerados mais populosos da Região Metropolitana da Grande Vitória: Vila Velha e Serra, através da realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental feitas com as Secretarias de Educação dos referidos municípios.

A autora apresenta os Planos Municipais de Ensino e o Plano Nacional de Ensino, no que tange ao direito à Educação Infantil em Tempo Integral e à realidade apresentada nos dois municípios analisados. A pesquisa tem como resultado uma análise positiva quanto à elaboração dos Planos Municipais, porém “a ampliação e a oferta da Educação Infantil em Tempo Integral não se constituem como prioridade nos municípios pesquisados, uma vez que as Secretarias Municipais estão procurando ainda garantir a obrigatoriedade de educação para crianças de 4 a 5 anos” (OLIVEIRA, 2016, p. 110), sendo que Vila Velha, mesmo em número não suficiente, oferece Educação Infantil em Tempo Integral, e Serra ainda não oferece essa modalidade de ensino.

O quarto trabalho selecionado é de Luciene de Sousa Marques, intitulado *EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PORTO VELHO – RO: POSSIBILIDADES E CONSTATAÇÕES CRÍTICAS* (2016), sob orientação de Rosângela de Fátima Cavalcante França.

A dissertação teve como objetivo analisar se as condições objetivas presentes nas escolas de Porto Velho, no estado de Rondônia, possibilitam a implementação da educação infantil na perspectiva da Educação Integral, através de questionários e entrevistas feitas com gestores e professores.

A autora discorre sobre o conceito histórico de infância, Educação Integral e da legislação que regulamenta a EI. Os resultados da pesquisa apontam que, para que seja possível a efetivação da EI na perspectiva da Educação Integral em Porto Velho, seriam necessárias algumas mudanças nas condições objetivas quanto:

[...] à concepção de ser humano multidimensional e à melhoria dessas condições, com vistas ao atendimento do desenvolvimento das multidimensões do indivíduo: melhoria da estrutura física das instituições, ampliação de tempos e espaços, construção de novas instalações, recursos materiais suficientes e adequados, aumento dos recursos financeiros destinados a esse fim, qualificação e ampliação dos recursos humanos, participação das famílias e da comunidade em geral, além de mudanças no currículo e na prática educativa. O que seria inviável sem a iniciativa e os investimentos por parte do poder público (MARQUES, 2016, p. 96).

O quinto trabalho foi desenvolvido por Cris Regina Gambeta Junckes, intitulado *ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1988-2014)* (2015), e esteve sob a orientação da Prof^a Dr.^a Jucirema Quintero e sob a co-orientação da Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho.

A dissertação teve como objetivo compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral no Brasil, com destaque para o lugar da infância neste espaço e tempo formativo, considerando a história da escola pública brasileira e a análise da produção acadêmica existente no período de 1988 a 2014, utilizando como instrumento de pesquisa a monografia de base, com a realização de um estudo e levantamento rigoroso da produção acadêmica existente sobre a Educação em Tempo Integral no Brasil, contribuindo com o aprofundamento de outras pesquisas.

A autora faz um delineamento histórico da Educação em Tempo Integral e a educação de crianças no Brasil, através de intensa pesquisa bibliográfica do período de 1988 a 2014, buscando compreender qual o lugar da infância dentro dessa modalidade de ensino, concluindo que a história da Educação Infantil em Tempo Integral, desde os seus primórdios, se mostra em instituições escolares destinadas a crianças pobres e desamparadas socialmente. Apresenta também que deve haver uma ressignificação dos cursos de formação inicial de professores, pois, segundo a autora, eles são os maiores responsáveis pela criança no período de tempo em que ela fica na escola, e ainda:

[...] faz-se necessário rever as condições de trabalho, a estrutura física e organizacional da escola, verificando as possibilidades de a criança ser respeitada e valorizada como um sujeito de pouca idade, que possui direitos e características formativas próprias, que necessita tempo e espaço para expressar seus pensamentos, seus desejos, seu modo de ser e aprender, junto aos seus pares (JUNCKES, 2015, p. 162).

O sexto e último trabalho selecionado foi escrito por Kathiane Ficanha, intitulado *EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR: QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL?* (2015), sob orientação do Prof.^o Dr. José Luis Zanella.

A dissertação buscou discutir a proposta de formação integral presente na Educação em Tempo Integral baseada na ampliação do tempo de escola, em nível nacional e na realidade apresentada no município de Francisco Beltrão, no estado do Paraná, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica, questionários

destinados às escolas do município que atendem em período integral e entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e a coordenadora da Educação em Tempo Integral na Secretaria Municipal de Educação.

A autora buscou compreender a proposta de formação integral presente na oferta de Educação em Tempo Integral, percorrendo o caminho histórico dessa modalidade de ensino, entendendo suas relações com a condição trabalhista dos pais, a pobreza e a falta de assistência às crianças atendidas. Discorreu sobre os programas de jornada de Tempo Integral que acontecem no município e, por fim, buscou demonstrar, através da perspectiva marxista¹⁰ da Educação Integral, um modelo de formação onilateral¹¹. A pesquisa traz como conclusão que a educação em Tempo Integral nas escolas públicas deve ser uma ferramenta de emancipação social e não de estagnação, visto que essa modalidade de ensino no município analisado se mostra fragmentada e desestruturada.

As pesquisas acima apresentadas discorreram sobre algumas experiências em Educação Infantil em Tempo Integral e quais caminhos essas experiências percorreram para se apresentarem como são atualmente, valendo-se de bons e novos referenciais. Encerraremos nossas discussões no título que se segue.

4.3 SOBRE O ESTADO DA QUESTÃO DA PESQUISA NOS ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

Uma escola de Tempo Integral não se traduz pelo simples fato de poder oferecer uma jornada ampliada para as crianças. A escola precisa articular seus tempos e espaços, sem correr o risco de se tornar uma instituição fechada e totalizada em si, mas deve buscar pela qualidade do ensino, um planejamento que considere seus espaços internos e externos, locais para que as crianças possam imaginar, criar e desenvolver atividades. Nesse sentido, o MEC orienta que:

[...] garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um

¹⁰ Baseada nas teorias de Karl Marx, pensadas na emancipação da classe trabalhadora com a perspectiva de uma Educação Integral através da jornada ampliada.

¹¹ Formação que visa a retomada e a união do conhecimento manual e intelectual que a divisão de classes causou visando a superação da alienação e uma formação emancipatória para todos (FICANHA, 2015, p. 114).

projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação (BRASIL, 2014, p. 28).

Junckes (2015), ao investigar os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral, constatou que:

no Brasil, destaca-se a caracterização desta como uma proposição política, marcada por descontinuidades dos programas e projetos governamentais no último século, voltados especificamente ao atendimento assistencial de crianças pobres. Devido a essas características, estes programas sofreram críticas severas por parte de intelectuais de diversas áreas, no final do século XX (JUNCKES, 2015, p. 44).

Sobre isso, Cláudia da Mota Darós Parente, em seu artigo *Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública* (2018), diz que os modelos de ampliação da jornada escolar e da educação em Tempo Integral estão sendo delineados por uma multiplicidade de atores e instituições que buscam alternativas e possibilidades para a construção de uma escola de tempo ampliado e que isso:

[...] é decorrente da ação do Estado, mas a ação do Estado, na configuração das políticas públicas, não ocorre de forma isolada; tem recebido diferentes intervenções de diversos segmentos da sociedade e de instituições públicas e privadas (PARENTE, 2018, p. 416).

Como resultado, encontramos diferentes modelos de Educação Infantil em Tempo Integral espalhados pelo país, que ampliam sua jornada e mantêm as crianças por longos períodos na escola. Por esse motivo, devemos nos interrogar sobre o que temos denominado como Educação Integral e quais as responsabilidades educativas que as instituições, comunidades escolares e o poder público assumem para atender tal finalidade. Lembrando que a responsabilidade da qualidade em qualquer setor educacional não se deve a este ou aquele, mas:

[...] envolve esforços coordenados dos múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos. Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91).

O cuidado com bebês e crianças pequenas deve respeitar a totalidade de seus sentidos de modo que não fragmentem seu conhecimento de mundo e mantenham a possibilidade de viver essas experiências; assim, professores, coordenadores, gestores e pais devem se articular como uma instituição escolar

que planeja suas práticas pedagógicas de maneira a promover a qualidade de um atendimento que respeite os direitos da criança e da sua proteção integral, tornando o cuidar e o educar indissociáveis, pois:

Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações (BRASIL, 2009, p. 10).

Essa proposta do cuidar e educar indissociáveis, apesar de ser orientada pelos RCNEI (1998), provocou dúvidas em muitos educadores ativos que trabalham com crianças pequenas desde a época em que a institucionalização das crianças se resumia ao cuidado e à assistência, pois esses profissionais tiveram que rever seus conceitos e suas práticas pedagógicas. Algumas ações tiveram que ser tomadas para que as escolas se adequassem ao novo modelo proposto pelos diversos documentos infraconstitucionais: LDB (1996), RCNEIs (1998a), e DCNEIs (1998).

Segundo Arruda, Feijó de Andrade e Machado (2018), muitos fatores influenciaram a transição entre o paradigma assistencial e o paradigma do desenvolvimento integral, tais como: concurso para contratação de professores com formação mínima do magistério, capacitação e estudos dos docentes que permaneceram na transição, formação docente contínua, reorganização da rotina e dos espaços e investimentos em brinquedos, livros e jogos. Ainda afirmam que “99, mas todas as experiências ajudaram no processo de mudança e contribuíram na melhoria da qualidade das escolas infantis municipais” (ARRUDA, FEIJÓ DE ANDRADE E MACHADO, 2018, p. 99)

Identificamos, através da leitura detalhada dos artigos selecionados no estado da questão, a imprescindibilidade da abordagem de alguns elementos que se tornaram substanciais para pensar e subsidiar nossa reflexão daqui em diante.

Para compreender como se concebeu a Educação em Tempo Integral na Educação Infantil, analisamos a história do pioneirismo de Anísio Teixeira e o seu legado na implantação das políticas que se sucederam, a diferença entre os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral (pois, apesar de parecerem iguais e serem confundidos metodologicamente, são distintos) e a legislação para a Educação Infantil em Tempo Integral, a partir de pesquisa bibliográfica.

Traremos nossas discussões para o território municipal ao buscarmos as relações estabelecidas com a história e as normativas legais para que se estabelecesse a Educação Infantil em Tempo Integral no município de São Carlos, ao mesmo tempo em que buscaremos entender as concepções, as propostas pedagógicas e estruturais de algumas políticas públicas que o município buscou implantar.

Acrescentaremos à nossa discussão as pesquisas dos autores Ana Maria Cavaliere (2007, 2010), Antonio Sérgio Gonçalves (2006), Isa Maria F. Rosa Guará (2006), Jaqueline Moll (2009), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009, 2012), Lúcia Velloso Maurício (2009), Maria do Carmo Brant de Carvalho (2006) e Vânia Carvalho de Araújo (2015, 2017), devido às suas grandes contribuições para o tema, sustentando teoricamente a maioria dos trabalhos selecionados que compuseram as discussões que antecedem.

5 DO TEMPO INTEGRAL À EDUCAÇÃO INTEGRAL: EM BUSCA DA INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO

Ao analisarmos os termos Educação Integral e Tempo Integral nos diversos Programas e iniciativas ao longo da história educacional do país, mesmo que de forma breve, podemos encontrar as muitas possibilidades que eles podem nos apresentar diante dos diferentes contextos e condições em que figuram.

Coelho, Marques e Branco (2014), ao discorrerem sobre Educação Integral, afirmam: “[...] o conceito é abrangente e, dependendo do contexto em que é utilizado, pode revelar as disputas que essas concepções e práticas comportam” (COELHO MARQUES E BRANCO, 2014 p. 357). Maurício (2009), por sua vez, abriu espaço em sua publicação para discutir “[...] sobre as possibilidades de mudanças qualitativas no cenário da educação nacional mediante a implementação da escola pública de horário integral, bem como de aprofundar o debate sobre as diferentes concepções existentes acerca desse tipo de escola” (MAURÍCIO, 2009, p. 10), demonstrando a diversidade de concepções que esse tema apresenta.

Como pudemos observar no decorrer da história, a Educação Integral esteve ligada ao aumento do tempo de permanência das crianças no ambiente escolar, o que se configurou como Educação em Tempo Integral; no entanto, Educação Integral e Tempo Integral não são sinônimos e se configuram como conceitos diferentes, ainda que ambas as concepções estejam determinadas ao cumprimento da oferta de uma educação de qualidade, pensada para possibilitar aos estudantes uma formação integral. Essa confusão teórico-metodológica pode estar ligada ao fato de que, historicamente, as mais diferentes vertentes que buscaram atender à Educação Integral preocuparam-se em estender o tempo diário do aluno na escola. Sobre isso, Carvalho (2006) acrescenta:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem [...] Alguns outros a vêem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte. Enfim, estamos em pleno debate e busca de consensos em torno do conceito, conteúdo e locus da educação integral (CARVALHO, 2006, p. 7).

Diante da necessidade de se pensar uma escola de Educação Infantil em

Tempo integral que ofereça uma Educação Integral, buscamos entender quais as concepções de ambos os termos e como, conjugadas, elas podem subsidiar a oferta de uma educação de qualidade que atenda as crianças em suas peculiaridades.

5.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A Educação Fundamental, acompanhando as mudanças históricas de desenvolvimento educacional ao longo do século XX, foi sofrendo lentas mudanças em sua concepção, tornando-se mais compatível com o novo tempo social que emergiu com a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho. No período atual, ela vem sendo ofertada em turnos de 4 a 5 horas diárias matutinas ou vespertinas, em turno parcial, e em Tempo Integral; este último pode ser compreendido como aquele em que a criança permanece de 8 a 9 horas na escola.

A Escola de Tempo Integral já era uma realidade constatada mesmo antes da LDB (1996), segundo os RCNEIs (1998):

Há creches funcionando em período integral entre 8 e 12 horas por dia, que atendem o ano todo sem interrupção; outras fecham para férias; há creches de meio período; há creches que atendem 24 horas por dia; há pré-escolas funcionando de 3 a 4 horas e há inclusive as que atendem em período integral [...] Em alguns municípios, existe um tipo de prática em que as crianças ficam um período na creche e o outro na pré-escola (BRASIL, 1998a, p. 64-65).

Encontramos variados nomes para as escolas que funcionam em Tempo Integral: contraturno, turno inverso, turno contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, dia cheio e ainda muitas outras, dependendo da região em que se situa.

Quando buscamos entender as definições que envolvem a educação em Tempo Integral, naturalmente buscamos refletir sobre a compreensão de “tempo”. Para Ferreira e Arco-Verde (2001, p.02), “aquilo que a grande maioria das pessoas chama de tempo pode ser indicado como o elemento comum a uma diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com a ajuda de relógios ou calendários”. Esse tempo que pode ser medido pelo relógio, em horas, minutos e segundos, ou pelo calendário, em anos, meses, semanas e dias, faz com que as pessoas, geralmente os adultos, se sintam seguras, pois ele lhes permite fazer programações ou previsões que passam a sensação de uma rotina mais segura.

O processo de civilização e a crescente urbanização faz os humanos adultos cada vez mais dependentes do tempo, pois, em geral, ele assegura padrão, uniformidade, repetição e organização para as rotinas diárias. Esse tempo do relógio e do calendário que governa nosso mundo e controla a vida dos adultos, avisando a hora dos compromissos e reuniões, marcando o início e término dos acontecimentos, e dizendo se estamos no prazo ou atrasados é representado na mitologia grega por “Chronos deus da ordem cronológica, simbolizando o limite a delimitação dos tempos. Dá origem a palavra cronológico que é a sucessão de tempo” (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 2016). Segundo as mesmas autoras, Chronos acabou condicionando o tempo das atividades de professores e alunos, controlando o tempo destinado às brincadeiras e o tempo das atividades pedagógicas, assim como o da cultura escolar.

A EI é um importante espaço para a socialização das crianças, a qual, para Leite (2016, p. 23), “é colocada em um tempo, um tempo determinado por certa periodização, um tempo das rotinas, um tempo das propostas e dos propósitos da educação”, considerando o desenvolvimento infantil nas escolas como um período (tempo) para aprender determinados conteúdos. Perante essas reflexões acerca do cotidiano escolar, o tempo de escola pode ser mudado, dependendo do objetivo que o faz presente no ambiente escolar, podendo estar relacionado ao bem-estar das crianças ou aos interesses do Estado em atender os pais. Isso ocasionou uma diversidade na oferta desses tempos escolares, que foram se adequando e se constituindo fora da realidade da escola ou do aluno, sendo decididos pelas:

[...] imposições do mundo moderno, capitalista, urbano-industrial, por questões científicas, de higienistas ou escolanovistas, quer por decisões governamentais e administrativas externas à escola, ligadas às decisões político-econômicas ou pelas próprias variáveis internas de organização da escola, é certo que o tempo escolar sempre foi diverso e plural (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 09).

Na EI, para uma educação que respeite o tempo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, podemos utilizar outra definição de tempo, diferente do Chronos que domina o tempo do relógio: a de um tempo que respeite o tempo social de desenvolvimento escolar, chamado de Kairós. Segundo Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 07), Kairós é “[...] o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico. Daí, que seja possível, construir tipologias, fazer sua história e analisar suas inter-relações, reconstruir esta complexidade e

estratificada estrutura”. O tempo de escola pode ser definido em sua especificidade, considerando suas organizações, estruturas e práticas, ser construído culturalmente, de modo a interagir com os aspectos organizativo, institucional e cultural.

Organizar o tempo dentro de uma instituição escolar, principalmente dentro daquelas que funcionam em Tempo Integral, deve levar em conta todas as especificidades que essa ampliação do tempo exige. Para Cavaliere (2007):

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Algumas propostas educacionais buscaram a ampliação do tempo da criança na escola, as quais, nas últimas duas décadas, segundo Gonçalves (2006), geraram um grande debate entre educadores e pesquisadores que questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação, a viabilidade de sua universalização, a sua consistência como projeto pedagógico e o apontamento das intenções de confinamento. Ainda, segundo Araújo (2015, p. 6):

Quando os debates se presentificam em torno da idéia da “educação em tempo integral” ou “escola em tempo integral” temos aí uma dupla provocação ao fenômeno educacional: uma pela via da redefinição dos conteúdos e atividades escolares no turno e contraturno e da reconfiguração da estrutura administrativa escolar (universalização critérios de matrículas, organização do tempo, financiamento, carga horária de trabalho, contratação de profissionais e seleção de alunos) e outra, tão desafiadora quanto a primeira, pelo critério motivador que justifica a necessidade de ampliação da jornada escolar nas unidades de ensino.

Para a autora, várias são as iniciativas que se fazem presentes em nossa sociedade para justificar o aumento do tempo de escola, muitas das quais estão baseadas em conceitos autoritários ou assistencialistas. O que encontramos como experiência de escolas de Tempo Integral na EI, no Brasil, são iniciativas políticas isoladas e descontínuas que visam a aumentar o tempo de permanência das crianças nas escolas, atendendo a reivindicações dos pais, aos apelos das promessas políticas ou à reprodução do que se encontra no ensino Fundamental, principalmente em escolas que se encontram nas áreas mais vulneráveis, decorrentes da pobreza ou de risco social. Essas iniciativas ameaçam os direitos das crianças pequenas como

sujeito de direitos demandantes de políticas públicas e ameaçam a experiência da EI como primeira etapa do ensino fundamental. Isso porque as formas de atendimento em jornada ampliada têm sido precarizadas por meio de “práticas clientelistas e uma institucionalidade desconexa com as formas mais duradouras e sistêmicas de educação infantil com qualidade socialmente referenciada” (ARAÚJO, 2015, p. 21).

Para Cavaliere (2007), muitas são as justificativas que se apresentam para ampliar a permanência das crianças no ambiente escolar, entre elas: a “ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares, como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher [...] (CAVALIERE, 2007, p. 1016) como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. Para a autora:

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes. Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Temos presenciado muitas formas, em diferentes contextos, de a educação em Tempo Integral se manifestar, que revelam ora práticas assistencialistas de proteção e assistência, ora práticas cidadãs de colaboração, parcerias e inclusão, mostrando que há diferentes visões sobre suas concepções. Cavaliere (2007) apresenta quatro concepções que identificou ao longo de dez anos de estudo.

A primeira, que, segundo a autora, predomina no território brasileiro, é a concepção assistencialista: a escola teria o dever de suprir todas as necessidades gerais das crianças como uma substituta da família, e o mais importante é garantir a ocupação do tempo e a socialização primária. Uma escola para desprovidos, sem preocupação com o saber, o aprendizado e a cultura, para as crianças serem atendidas como se faz com os doentes.

A segunda concepção elencada pela autora é a autoritária, que faz da escola uma instituição para prevenção de crimes, pois, na opinião de muitas autoridades e

profissionais, para algumas crianças é melhor ficar na escola o dia todo do que na rua, à mercê da marginalização. Esta é uma reprodução dos antigos reformatórios com uma rotina rígida visando à formação profissional mesmo no ensino fundamental.

Em terceiro, a autora apresenta a concepção democrática, almejando que o Tempo Integral possa cumprir um papel emancipatório como um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, do conhecimento, do espírito crítico e de vivências democráticas. Acredita-se que à criança, ao passar mais tempo na escola, garantir-se-á um melhor desempenho escolar e, conseqüentemente, a sua emancipação.

Por fim, a autora descreve uma concepção mais recente de educação em Tempo Integral, que não se limita ao aumento do tempo de permanência da criança dentro do ambiente escolar; denomina-a de concepção multissetorial de educação integral. Para essa concepção, a Educação Integral em Tempo Integral pode e deve ser oferecida também fora da escola; para levá-la a efeito, há que existir uma articulação de diferentes ações entre diferentes órgãos sociais, descentralizando a escola, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade para o mundo contemporâneo.

A organização da escola de Tempo Integral, dessa forma, mais aberta a novas parcerias, sejam elas de organizações da sociedade civil ou de outras instâncias da administração pública, deve ser enriquecedora, de modo a fortalecer a instituição escolar, tornando-a rica em atividades e vivências que formem seus alunos e que não visem somente ao aumento do tempo de permanência das crianças na escola. A instituição escolar deve continuar sendo a referência para o desenvolvimento das atividades, integrando-as e compartilhando objetivos, mesmo que o Tempo Integral seja oferecido fora de seu espaço físico, construindo, em parceria, uma proposta pedagógica que:

[...] repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Maurício (2009) traz relevantes contribuições para essa discussão da escola de Tempo Integral na Educação Infantil, apesar de ter direcionado o seu trabalho ao Ensino Fundamental na sua publicação *Em Aberto*. A autora traz alguns

condicionantes para que a escola em Tempo Integral de fato garanta a cidadania de seus alunos.

Em primeiro lugar, a autora afirma que a criança precisa gostar da escola; em segundo, a escola deve ser um laboratório de soluções e, para que isso aconteça, o horário integral deve ser para alunos e professores; em terceiro, a escola de Tempo Integral deve ter como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação; em quarto, que, além de ser um projeto de política pública, a escola de Tempo Integral faça parcerias com instituições da sociedade civil. Por fim, a autora afirma que a escola de Tempo Integral não pode ser implantada de uma hora para outra, pois não é possível universalizar essa modalidade de ensino em um curto espaço de tempo. Ao tornar a escola de Tempo Integral um lugar de opção dos próprios alunos e professores, ela tem como seu principal argumento a potencialidade de futuro que oferece.

Podemos dizer que não se trata apenas da ampliação da jornada, e, sim, uma ampliação de todas as oportunidades e aprendizagens que a escola, como instituição educadora, pode oferecer, com espaços educativos e atividades que façam parte da realidade do aluno, favorecendo práticas que permitam às crianças sua imersão na sociedade, para que sejam capazes de interpretar as múltiplas linguagens culturais existentes, tornando-as assim sujeitos de direitos atuantes no meio em que vivem.

Gonçalves (2006) alerta que só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar se for considerado, para tal, que a educação oferecida, nesse aumento de tempo de permanência da criança na escola, também seja integral, na perspectiva de que o horário ampliado represente “uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Diante da discussão anterior, podemos chegar à conclusão de que nem sempre a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola representa necessariamente qualidade de ensino. É preciso que o tempo dentro da instituição escolar seja acompanhado de um planejamento organizado que articule as mais variadas fontes de conhecimento, para que o processo educativo nesse “tempo” que a criança fica na escola contemple as diversas linguagens através de atividades variadas. É preciso que esse tempo se justifique “na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (CAVALIERE, 2007,

p. 1021).

Além da necessidade de oferecer condições para a realização de um trabalho coletivo, a organização de espaços e tempos deve garantir uma educação em sua integralidade e que compreenda o cuidar e o educar como indissociáveis no processo educativo (Peixoto, Schuter e Araújo, 2015), com responsabilidade socializadora de cidadãos atuantes na sociedade em que vivem, contemplando a perspectiva de Educação Integral, sobre a qual Peixoto, Schuter e Araújo (2015) comentam:

[...] a indivisibilidade das dimensões constitutivas da criança, que são a expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação e o diálogo nas famílias; o respeito e a valorização de suas formas de organização; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre elas; a dignidade da criança como pessoa humana; e a proteção contra qualquer forma de violência, seja física, seja simbólica, e contra a negligência no interior da instituição ou praticada pela família para que as crianças frequentadoras do período integral tenham uma formação para além da instrução escolar (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 147).

O que a maioria dos autores até aqui apresentados indica, em unanimidade, é que de nada adianta estender o tempo de permanência da criança na escola se a educação ofertada no correspondente período não for de qualidade e expressivamente importante para a formação da criança que o frequenta. Para que essa educação se efetive, é necessária uma formação da criança em seus aspectos físico, psicológico e cognitivo, através de uma Educação Integral. Manter as crianças na EI em Tempo Integral exige compromisso com a Educação Integral, a fim de que elas construam um processo de autoconhecimento e conhecimento de mundo que as faça conviver como indivíduos críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

5.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Muitos autores discutem sobre o conceito de Educação Integral, pois ele é muito abrangente e, “dependendo do contexto em que é utilizado, pode revelar as disputas que essas concepções e práticas comportam” (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014, p. 357), podendo nos colocar frente a frente com as mais variadas possibilidades e condições em que esse termo pode ser utilizado. Acerca da definição de Educação Integral, essa é bem mais complexa do que a simples terminologia de uma educação completa, e não pode ser interpretada contando com a simples

possibilidade da compreensão imediata e unânime de seu significado.

Neste sentido, a Educação Integral tem se constituído em políticas e práticas educativas, inclusivas e emancipatórias, que contribuem para reconectar o sentido da escola e da educação com a sua própria vida (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019). Para essas autoras, a Educação Integral é, desta forma, “uma concepção de educação comprometida com a construção de conhecimentos com sentido e significado por meio de aprendizagens que sejam relevantes, acessíveis, pertinentes e transformadoras para os estudantes” (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 21).

Para Coelho (2009), a Educação Integral sempre foi um tema recorrente e presente em projetos e programas, mas que não consolidou nenhuma política pública. Assim, a autora busca compreender a Educação Integral:

[...] a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo (COELHO, 2009, p. 83).

Guará (2006) nos apresenta diferentes concepções de Educação Integral, lembrando que nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de Educação Integral. A autora busca repensar estratégias e alternativas políticas e pedagógicas das instituições de educação a favor da inclusão e da formação integral de crianças e adolescentes.

A autora alinha algumas concepções da Educação Integral que circulam nas produções acadêmicas e programas políticos da área. Entre elas, está a Educação Integral como formação integral, que “traz o sujeito como centro das indagações e preocupações da educação” (GUARÁ, 2006, p. 16), entendendo que a integralidade da pessoa humana une os seus aspectos biológicos, seu movimento humano, a sociabilidade, a cognição, o afeto, a moralidade em um contexto tempo-espacial, buscando um desenvolvimento humano global, e não apenas o acúmulo informacional, ao construir relações em direção ao seu aperfeiçoamento. O papel da educação nessa concepção seria o de “[...] responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Gonçalves (2006) caminha nesse mesmo pensamento e alega que a educação

escolar deve ser repensada considerando as crianças como sujeitos inteiros que têm suas próprias vivências e aprendizagens; assim, as propostas pedagógicas devem estabelecer relações partindo do sujeito para o mundo que o rodeia. Para o autor, a Educação Integral em seu conceito mais tradicional é definida como:

[...] aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial¹² (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Voltando às considerações de Guará (2006), a autora ainda nos apresenta a “educao integral como articulao de saberes a partir de projetos integradores” (GUARÁ, 2006, p. 17) permitindo que a relao escola/comunidade propicie o estudo dos temas transversais, a integrao entre as disciplinas e o trabalho coletivo, de modo a promover a união dos saberes em diferentes contextos e em diferentes espaços de aprendizagem e colocar o aluno como centro da aprendizagem para desenvolver sua autonomia e socializao. Uma alternativa apresentada pela autora para colocar essa concepo em prática  construir conhecimento a partir de proposioes e não de disciplinas escolares.

Nesse sentido, Carvalho (2006) aponta que há uma compreensão equivocada que faz os formuladores de políticas públicas entenderem que, para resolver o baixo desempenho dos alunos na escola, bastaria aumentar o tempo de permanência seu tempo de permanência na instituio, interpretando a Educao Integral como um “complemento socioeducativo  escola, pela insero de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura e esporte” (GUARÁ, 2006, p. 17). Para a autora, há um novo contexto a ser compreendido na formulao de políticas públicas para a Educao Integral, que deve levar em considerao que a educao ganhou sentido multissetorial. Já não se invoca a escola como único espaço de aprendizagem.

Para Cavaliere (2010), o conceito  muito mais abrangente e tem uma longa história na área educacional no Brasil e no mundo, representando muito mais do que políticas públicas que tentam dar conta dos problemas sociais e escolares, como o fracasso escolar. Para a autora, a Educao Integral traz a ideia de:

[...] uma educao com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuao nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a

¹² O sujeito multidimensional para o autor  um sujeito desejante, que além de buscar sua satisfao básica, busca satisfao nas suas diversas formulaoes de realizao (GONÇALVES, 2006, p. 130).

atuação restrita à típica instrução escolar, está presente em programas educacionais de diversos países e em diversas áreas (CAVALIERE, 2010a, p. 5).

Ainda no que tange às concepções apresentadas por Guará (2006), exploraremos agora a concepção que a autora traz e que é cerne da nossa discussão: a Educação Integral na perspectiva de Tempo Integral, que tem se apresentado com a extensão do tempo da jornada escolar, configurando-se na implantação de período integral nas escolas.

As referências desse atendimento usadas pela autora já foram discutidas nesse trabalho e remetem às Escolas Parque e Escolas Classe na Bahia, aos Cieps no Rio de Janeiro, e aos Profic e Caics em São Paulo, que tinham como objetivo a extensão do horário escolar para que pudessem ser oferecidas às crianças atividades diversificadas, promovendo uma formação escolar ampliada através de experiências esportivas, artísticas, recreativas e temáticas. Essas experiências se extinguíram em um curto espaço de tempo; algumas das causas dessa descontinuidade incluem a sustentabilidade dos projetos, a qualidade do atendimento, frequência das crianças, o assistencialismo e o alto custo de financiamento.

5.3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Guará (2006) nos alerta que, para não caírem no mesmo erro do passado, e pensando que vivemos em outros tempos, as novas propostas de Educação Integral na perspectiva do Tempo Integral devem levar em consideração “[...] arranjos diferenciados de horários, metodologias e parcerias que também possam oferecer oportunidades educativas variadas para todas as crianças” (GUARÁ, 2006, p. 18).

Moll (2009) contribui para esse debate quando nos alerta para o fato de que a Educação Integral não pode ser confundida com Escola de Tempo Integral. A Educação Integral deve fazer parte do currículo e do planejamento da escola de Tempo Integral, considerando todas as dimensões para a formação integral das crianças, reiterando que:

[...] de nada adianta esticar a corda do tempo: ela não redimensionará obrigatoriamente esse espaço. E é nesse contexto, que a educação integral emerge como perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares (MOLL, 2009, p. 18).

Gonçalves (2006) considera que a qualificação das discussões sobre a concepção de Educação Integral deve ser o pano de fundo para fundamentar sua execução dentro da ampliação da jornada escolar, dentro ou fora da instituição escolar.

Para o autor, esses segmentos devem se relacionar entre si, dando a cada um voz própria, para que possam expressar suas necessidades, opiniões e sugestões para o compartilhamento do espaço que terão em comum, tornando-o democrático.

Guará (2006) ressalta a importância da integração entre esses segmentos e que essa integração confere à escola de Tempo Integral uma “[...] vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e política para envolver a todos num compromisso de participação mais ativa e próxima” (GUARÁ, 2006, p. 19). Ao manterem essa integração, os projetos têm sustentação para se tornarem políticas públicas regulares e permanentes que se legitimem com credibilidade e com clara função dos papéis e responsabilidades das pessoas ou organizações.

Ainda, para Gonçalves (2006), a falta de infraestrutura adequada para agregar ao currículo das escolas a ampliação da jornada não pode servir como desculpa, pois existe a possibilidade de utilizar os espaços públicos e culturais que a cidade oferece, estratégia que, articulada com as ações realizadas pela escola, enriquece as experiências das crianças e adolescentes, que, ao mesmo tempo, usufruem desses espaços. Essa ação coloca a escola em sintonia com o contexto social de que a criança necessita para ser educada para a vida em sociedade; trata-se de uma aproximação do currículo escolar ao contexto da vida. Para isso, o uso dos tempos e dos espaços deve ser pensado de maneira a criar situações de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

A organização dos tempos e espaços escolares tradicionalmente ocorre dentro das salas de aulas em turmas seriadas ou definidas por idades, com horários rigorosos para delimitar o início e o fim das atividades. Na contramão dessa organização, Gonçalves (2006, p. 134) ressalta que “[...] uma situação de aprendizagem que extrapola os espaços da sala de aula oferece inúmeras oportunidades educativas [...]”. Ao sair da sala de aula e se deparar com situações em que, juntos, crianças e adultos têm de determinar a organização do grupo, a divisão de responsabilidades e a solução de conflitos, sejam eles de interesses,

opiniões ou desejos, o grupo aprende a administrá-los democraticamente, desenvolvendo uma educação mais integral que concebe o sujeito como um todo dentro de um contexto real.

Cavaliere (2007) entende que a escola de Tempo Integral deve garantir que mais tempo em seu interior seja oportunidade de qualidade na experiência escolar e que pode concretizar-se:

[...] desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023).

Para Weffort, Andrade e Costa (2019), uma escola contemporânea (alinhada com os pensamentos do século XXI, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo) que pretende promover a Educação Integral deve ser comprometida com a equidade (reconhece o direito de todos de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas), a inclusão (reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos) e a sustentabilidade (comprometida com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica).

As creches e pré-escolas se constituíram de diferentes formas no Brasil, com uma grande variedade de realidades de atendimento, e suas concepções variam de acordo com as concepções de Educação Integral a que estão vinculadas. A recomendação que os estudos apresentados nesse capítulo trazem para as escolas onde há o atendimento em período integral é que esse aumento deve significar também o aumento de oportunidades de aprendizagem para as crianças.

O entendimento sobre a possibilidade de uma nova escola, cujo tempo não se limite às horas diárias praticadas, mas que se expresse nas atividades que serão desenvolvidas durante a permanência das crianças na escola, deve levar em consideração as possibilidades de aprendizagens significativas e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, não se limitando apenas à ampliação da jornada escolar.

6 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS

Disponibilizaremos nesta seção os marcos legais para a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral. Contudo, não foi através dessas leis que se iniciaram as discussões sobre o tema; suas promulgações, tampouco, garantiram que essa modalidade de ensino se efetivasse como política pública.

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada após 21 anos de ditadura militar e alinha-se a vários documentos que refletiam as conquistas do século XX, ordenando que a educação se constituísse em um direito do cidadão:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

A Carta Magna estabelece a educação como um elemento primordial para o desenvolvimento da pessoa, para o exercício pleno da cidadania e para a qualificação para o mundo do trabalho, e, apesar de não mencionar a Educação Integral, especificamente, a objetivou, assim como evidenciou a responsabilidade do Estado ao assinalar-lhe o dever de oferecer educação para todos (COELHO; MENEZES, 2007).

É também na Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 que a criança é concebida em sua condição própria, sendo atendida em suas particularidades como um sujeito de direitos, inclusive o direito a uma educação gratuita e de qualidade, determinando o dever do Estado na oferta e financiamento da educação pública e gratuita:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

[...]

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 123).

Em contrapartida, é também nesse documento que se instituiu a criação de creches e pré-escolas, como um direito dos pais trabalhadores, assegurando o “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz, em primeiro lugar, a ideia de proteção integral da criança e do adolescente em reconhecimento de sua condição própria:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. *Parágrafo único.* Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 2017, p. 11).

Mantendo as “exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 2017), assegurando a sua plena formação, inclusive no que diz respeito ao direito à educação em seu sentido mais amplo, reconhecendo que, para uma formação integral, a criança e o adolescente necessitam de uma forma específica de proteção, que também é obrigação da escola:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – direito de ser respeitado por seus educadores;
III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 2017, p. 34-35).

Atribui ao Estado, em seu artigo 54, a responsabilidade de oferecer ensino público e gratuito, e, aos pais, a responsabilidade de matricular seus filhos na escola. Em seu artigo 55, reitera o que a Constituição Federal já havia instituído, mas estabelece mecanismos de participação e controle social na formulação e

implementação de políticas para a infância.

Mais tarde, a LDB de 1996 veio regulamentar e sistematizar a educação brasileira, também com base nos princípios da Constituição, assegurando ainda mais o direito da criança a uma educação de qualidade. Porém, a LDB de 1996, em seu texto original, foi além e estabeleceu, em seu artigo 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), incluindo a EI como parte integrante da Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1998, p. 11).

Em seu artigo 30, afirma que a EI será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. Conforme seu artigo 34, será ampliado progressivamente o tempo de permanência da criança na escola:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1998, p. 12).

Ao instituir a progressão da jornada escolar de no mínimo 4 horas para período integral, tanto para alunos quanto para professores, instituiu também um ideal a ser perseguido pelos sistemas de ensino, dentro dos limites da década da educação firmada no seu artigo 87, no § 1º, dispondo sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. No § 5º, enuncia: “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 2014). Especificamente para o Tempo Integral na Educação Infantil, o PNE (2014) traz em sua meta 1, específica para a Educação Infantil, a 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” (BRASIL, 2014).

As DCNEIs, de 2010, consideram que a EI deve ser oferecida em instituições próprias para esse fim, para crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno. Quanto ao tempo de permanência das crianças na instituição escolar, o atendimento pode ser oferecido em turno parcial, de quatro horas diárias, e em Tempo Integral, de “jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (Brasil, 2010, p. 15).

Os RCNEIs (1998) “pretendem apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos”. O documento também preza muito pela organização do tempo que a criança passa na escola: as atividades e rotinas desenvolvidas nesse tempo devem ser planejadas constantemente para que facilitem e delimitem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, atendendo a todos os eixos de aprendizagem¹³.

O MEC realizou uma parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil, e, com discussões preliminares feitas também em parcerias com as secretarias municipais de educação, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e oito seminários regionais (nas capitais: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus), criou o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (s.d.), com diretrizes, objetivos, metas e estratégias para essa etapa do Ensino Fundamental, preconizando a construção coletiva das políticas públicas para a educação.

O objetivo desse documento é o de cumprir o preceito constitucional de descentralização administrativa, trazendo também a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a EI na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos. Com base no artigo 227 da CF de 1988, o documento coloca sob responsabilidade do Estado a formulação de políticas e programas que viabilizem recursos que garantam o desenvolvimento integral e a vida plena das crianças. Em relação à jornada da EI, o documento recomenda que:

¹³ Os eixos de aprendizagem dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil são: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática (BRASIL, 1998).

[...] as instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, 4 horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais (MEC, 2004, p. 27).

O MEC, a fim de sanar qualquer dúvida sobre o direito das crianças pequenas à educação, traz em sua cartilha *Dúvidas mais frequentes sobre educação Infantil* (2013):

A educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual (MEC, 2013, p. 1).

Com a Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao dispor sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, a EI passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Embora haja o reconhecimento de que a educação é um direito da criança e um dever do Estado, ela somente é obrigatória para a faixa etária a partir de 4 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, e de acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB de 1996 e estabelece que é dever dos pais matricularem seus filhos na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

O documento *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do PNE* (2014), disponibilizado pelo MEC, aponta, conforme suas orientações para a Educação Integral:

[...] que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 28).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, firma um compromisso com a Educação Integral visando à formação e ao desenvolvimento humano global,

de modo a estabelecer compromisso com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC busca garantir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso na educação básica, garantindo o seu desenvolvimento integral, “por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2014), em conformidade com os preceitos do PNE (2014).

Baseada na concepção dos RCNEIs (1998), em que a EI deve vincular o cuidar ao educar, e na dos eixos estruturantes das DCNEIs (1998), em que a criança aprende através das interações e das brincadeiras, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento¹⁴ fundamentais para a primeira etapa da educação básica e cinco campos de experiência¹⁵ a serem desenvolvidos para que os objetivos de aprendizagem da base sejam alcançados.

Nesse contexto de conquistas de presença em textos legais para a educação em Tempo Integral - em conformidade com o título IX: *Das disposições transitórias*, da LDB (1996), no artigo 87, que trata da instituição da década da educação, no parágrafo 5º: “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996) -, as discussões sobre a extensão do tempo nas escolas se ampliam e essa modalidade de ensino ganha mais espaço dentro das políticas públicas educacionais. Segundo Guimarães e Souza (2018), os discursos políticos passam a considerar a ampliação do tempo de escola como uma possibilidade para a melhoria do ensino nas escolas públicas brasileiras.

Nosso país tem avançado muito em termos normativos, embora ainda exista uma realidade um pouco distante entre a lei e o ritmo em que as mudanças por ela sugeridas são implantadas. Há, de certa forma, um descaso no cumprimento das responsabilidades legais, o que não isenta nem diminui a exigência desse cumprimento.

¹⁴ São direitos de aprendizagem na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

¹⁵ São campos de experiência na Educação Infantil: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

7 FINANCIAMENTO

Trataremos aqui dos marcos legais acerca do financiamento nas políticas públicas para a Educação Infantil, da Constituição (1988) ao Novo Fundeb (2020), trazendo nossas discussões para a Educação infantil em Tempo Integral.

A CF (1988) assegurou, como já vimos anteriormente, o direito das crianças de 0 a 5 anos (redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) à Educação Infantil e atribuiu a responsabilidade dessa etapa aos municípios em seu artigo 30, inciso I, *Sobre a cooperação técnica e financeira*, juntamente com a União e o Estado, para manter programas de educação infantil e de ensino fundamental (redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Reafirma essa responsabilidade no art. 211, dispondo que os municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração com a União e o Estado, e no parágrafo 1º, ao enunciar que a União deve manter função supletiva e redistributiva em todos os níveis, mediante assistência técnica e financeira, reforçando mais uma vez, no seu parágrafo 2º, que a atuação dos municípios será prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; contudo, mediante apoio, cooperação e assistência técnica e financeira da União e dos Estados.

Em seu artigo 212, a CF (1988) definiu as porcentagens referentes a sua receita, com impostos, que deverá ser destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo [...]”, devendo ser mantido e financiado com os recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), substituído atualmente pela Manutenção e Desenvolvimento do Ensino na Educação Básica e Remuneração Condigna de seus Profissionais, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 2020.

Especificamente para a Educação Infantil, a LDB (1996), em seu título IV: *Da organização da educação nacional*, dispõe:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do

ensino (BRASIL, 1996).

Deixando a cargo dos municípios a responsabilidade da manutenção e da oferta da EI, a própria LDB (1996) normatiza o financiamento da educação pública no título VII, definindo os recursos que serão utilizados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino de responsabilidade de cada ente federado em porcentagens de “nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público” (BRASIL, 1996). No título IX: *Das disposições transitórias*, estabelece um prazo em seu artigo 89: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Contudo, a municipalização da EI não foi acompanhada de recursos financeiros para os investimentos necessários a uma oferta de qualidade nessa modalidade de ensino.

O financiamento da educação deve oferecer condições de qualidade, considerando a construção e manutenção das escolas, a contratação, pagamento e formação continuada de professores, gestores e funcionários, aquisição de materiais e recursos didáticos, transporte escolar, merenda, entre outras demandas necessárias para o bom funcionamento das escolas.

Como política específica de financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi criado pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97, e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o país. O Fundef favoreceu a municipalização dos recursos destinados à Educação Básica, mas ainda deixou a EI em segundo plano. Essa versão do fundo vigorou até dezembro de 2006, quando foi substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb) foi inicialmente criado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e vigorou até dezembro de 2020. O fundo incluiu a EI pela primeira vez em uma política específica de financiamento, gerando uma expectativa de possível ampliação do atendimento, melhoria das condições de oferta dessa

modalidade de ensino e valorização dos profissionais que trabalham nessa área.

Atualmente instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete fundos), composto de recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal.

Segundo o MEC, os recursos procedentes do Fundeb são distribuídos de forma automática (sem necessidade de autorização ou convênios para esse fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último Censo Escolar.

A CF colocou o Estado como responsável pela oferta da educação e os municípios responsáveis especificamente pela EI. Quando a LDB determinou a progressiva ampliação dos estudos para Tempo Integral, conseqüentemente deu também ao estado e aos municípios a responsabilidade de financiamento dessa modalidade de ensino. As DCNEIs (1998) reafirmam essa responsabilidade, definindo que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p. 12).

Para o financiamento da Educação em Tempo Integral, o Fundeb (2020) considera em sua seção II, *Das matrículas e das ponderações*, artigo 7º:

A distribuição de recursos que compõem os Fundos, [...] dar-se-á, na forma do Anexo desta Lei, em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, modalidades, *duração da jornada* e tipos de estabelecimento de ensino e consideradas as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade [...] (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Também dispõe sobre a priorização da distribuição dos recursos que compõem os fundos para a Educação infantil no parágrafo único do parágrafo 9º: “As diferenças e as ponderações entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino [...] deverão priorizar a educação infantil” (BRASIL, 2020).

A complementação da União no Fundeb sofrerá um aumento gradativo, até

atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2026. Passará de 10% (dez por cento), do modelo do extinto Fundeb (2007), cuja vigência se encerrou em 31 de dezembro de 2020, para 12% (doze por cento) em 2021; em seguida, para 15% (quinze por cento) em 2022; 17% (dezesete por cento) em 2023; 19% (dezenove por cento) em 2024; 21% (vinte e um por cento) em 2025; até alcançar 23% (vinte e três por cento) em 2026. Após realizada a distribuição da complementação-VAAT às redes de ensino, o artigo 28 garante à EI repasse na proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos de complementação da União no Fundeb, estabelecendo, em seu parágrafo primeiro, que:

os recursos vinculados nos termos do caput deste artigo serão aplicados pelos Municípios, adotado como parâmetro indicador para educação infantil, que estabelecerá percentuais mínimos de aplicação dos Municípios beneficiados com a complementação-VAAT, de modo que se atinja a proporção especificada no caput deste artigo, que considerará obrigatoriamente:

I - o déficit de cobertura, considerada a oferta e a demanda anual pelo ensino;
II - a vulnerabilidade socioeconômica da população a ser atendida (BRASIL, 2020).

As ponderações indicadas para o período integral na EI estão expressas no parágrafo 43, o mesmo que dispõe que, até 31 de outubro de 2021, a lei será atualizada com relação às diferenças e ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas, modalidades, duração da jornada, tipos de estabelecimento de ensino, quanto ao valor anual por aluno relativamente ao nível socioeconômico dos educandos, aos indicadores de disponibilidade de recursos vinculados à educação e ao potencial de arrecadação tributária de cada ente federado. Para o ano de 2021, são consideradas as seguintes ponderações para a EI, observadas as diferenças para mais em instituições públicas e conveniadas em tempo integral:

A) Creche (0 a 3 anos) em Tempo Integral:

1. pública: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos); e
2. conveniada: 1,10 (um inteiro e dez centésimos);

B) Creche (0 a 3 anos) em tempo parcial:

1. pública: 1,20 (um inteiro e vinte centésimos); e
2. conveniada: 0,80 (oitenta centésimos);

C) Pré-escola (4 a 5 anos) em Tempo Integral: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);

D) Pré-escola (4 a 5 anos) em tempo parcial: 1,10 (um inteiro e dez centésimos);

Para definir os parâmetros de qualidade dispostos no artigo 4, inciso IX, da LDB (1996), o qual confere ao Estado o dever de garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em 2010, sob a liderança da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNTE), com forte apoio da Undime e da CNTE, apresentaram o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), aclamado na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) e adotado pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB 08/2010, como referência para a construção da matriz de padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil. Estes dois movimentos foram decisivos para a posterior inclusão do CAQi pelo Congresso Nacional no Plano Nacional de Educação, em forma de lei (Lei nº 13.005/2014).

O PNE (2014) definiu, em sua meta 20, ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência dessa Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, e destaca, em suas estratégias, a criação de um Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) até a implementação plena de um Custo Aluno Qualidade (CAQ), para que haja um parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica.

A primeira tentativa do CNE, através do Parecer CNE/CEB nº 008/2010, foi substituída pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2019, e nenhum dos dois foi homologado, causando um atraso no cumprimento do PNE (2014). No que consta no site do MEC, não há nenhuma comissão oficial que discuta o tema, deixando, assim, o CAQi sem uma previsão para ser implementado. Esses fatores trazem ao CNE o desafio do reexame de seu parecer para construção de referenciais nacionais de qualidade da oferta e do financiamento da educação no país, para concretizar definitivamente o conceito de CAQ.

Entendendo que não há um parâmetro de qualidade a ser seguido, o Fundeb (2020) deixa para a seção II: *Das disposições finais*, artigo 49, parágrafo 2º:

as diferenças e as ponderações aplicáveis entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, bem como seus custos médios [...] considerarão as condições adequadas de oferta e terão como referência o Custo Aluno Qualidade

(CAQ), quando regulamentado [...] (BRASIL, 2020).

Enquanto isso, os cálculos para os valores oferecidos pelo fundo para financiamento da educação básica estão dispostos no anexo 1 do Fundeb, sem outra unidade de medida que seja comparativa para a definição desses valores.

A previsão para o ano de 2021 no estado de São Paulo, de acordo com o anexo 1 da Portaria Interministerial MEC/ME nº 01, de 31 de março de 2021, em reais, é:

A) Creche (0 a 3 anos) em Tempo Integral:

1. pública: R\$ 5.651,13; e

2. conveniada: R\$ 4.781,73;

B) Creche (0 a 3 anos) em tempo parcial:

1. pública: R\$ 5.216,43; e

2. conveniada: R\$ 3.477,62;

C) Pré-escola (4 a 5 anos) em Tempo Integral: R\$ 5.651,13;

D) Pré-escola (4 a 5 anos) em tempo parcial: R\$ 4.781,73;

Considerando os valores previstos, podemos dizer que, mensalmente, serão aplicados por aluno, para creche e pré-escola em tempo integral, o valor de R\$ 470,93, e para creche e pré-escola em tempo parcial, o valor de R\$ 398,48, uma diferença de somente 18%. Parece-nos, neste ponto, bem claro o porquê de as Secretarias Municipais de Educação darem preferência ao atendimento em tempo parcial.

Em se tratando do município de São Carlos, o investimento é acompanhado pelo Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação no município (CACS-FUNDEB), criado nos termos da Lei nº 14.091, de 17 de maio de 2007, em conformidade com o artigo 212-A da Constituição Federal, regulamentado na forma da Lei Federal nº 14.113, 25 de dezembro de 2020, reestruturado de acordo com a Lei Municipal nº 20.054, de 18 de março de 2021. Com a finalidade de acompanhar e controlar socialmente a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundeb, tem organização e ação independentes, em harmonia com os órgãos da Administração Pública Municipal.

O CACS-FUNDEB tem como atribuições: elaborar parecer sobre as prestações de contas; supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta

orçamentária anual, com o objetivo de regular o tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização do Fundeb; acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE); acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta dos programas nacionais do governo federal em andamento no Município, recebendo e analisando as prestações de contas referentes a esses programas; formular pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e encaminhá-los ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; examinar os registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais atualizados relativos aos recursos repassados ou retidos à conta do Fundeb; e atualizar o seu regimento interno.

Os valores de investimento na educação apresentados a seguir são publicados trimestralmente no Diário Oficial do município, com as receitas e despesas do ensino, separadas entre administração geral da SME, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, sem distinção de custeio, com apresentação de saldo total acumulado das despesas realizadas com custeio próprio e despesas realizadas com recursos do Fundeb. Organizamos as despesas com recursos próprios municipais e com recursos do Fundeb, totalizando os recursos gastos no ensino municipal nos últimos 5 anos, na tabela a seguir:

TABELA 8: DESPESAS TOTAIS COM ENSINO NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS

| ANO | DESPESAS COM RECURSO PRÓPRIO | DESPESAS COM RECURSO FUNDEB | TOTAL APLICADO NO ENSINO |
|------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 2016 | R\$ 194.812.704,75 | R\$ 132.334.334,69 | R\$ 327.147.039,44 |
| 2017 | R\$ 210.901.451,41 | R\$ 115.873.184,79 | R\$ 326.774.636,20 |
| 2018 | R\$ 248.260.833,84 | R\$ 138.299.165,48 | R\$ 386.559.999,32 |
| 2019 | R\$ 261.235.301,25 | R\$ 147.469.501,19 | R\$ 408.704.802,44 |
| 2020 | R\$ 284.041.574,69 | R\$ 136.989.892,46 | R\$ 421.031.467,15 |

Elaborada por YABUKI, Michele (2021).

Na tabela a seguir, apresentaremos o número de atendimentos na EI (referentes ao número de crianças matriculadas somado ao número de atendidos no período integral) e o valor publicado no Diário Oficial do município, com relação às despesas referentes à EI.

TABELA 9: DESPESAS COM EI POR ALUNO ANUAL

| ANO | MATRÍCULAS PARCIAL | MATRÍCULAS INTEGRAL | TOTAL DE MATRÍCULAS | TOTAL GASTO COM EI | VALOR ANUAL POR ALUNO |
|------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-----------------------|
| 2016 | 8.644 | 3.105 | 11.749 | R\$ 88.536.081,89 | R\$ 7.535,63 |
| 2017 | 8.899 | 3.086 | 11.985 | R\$ 85.462.625,21 | R\$ 7.130,80 |
| 2018 | 9.182 | 2.878 | 12.060 | R\$ 37.276.684,77 | R\$ 3.090,94 |
| 2019 | 9.621 | 3.001 | 12622 | R\$ 43.567.047,20 | R\$ 3.451,68 |
| 2020 | 9.403 | 3.179 | 12582 | R\$ 54.101.204,41 | R\$ 4.299,89 |

Elaborada por YABUKI, Michele (2021).

O município não realiza uma contabilização das despesas separadamente, por idade de atendimento ou por período, não sendo possível, portanto, calcular o valor exato por aluno de creche ou pré-escola, em período parcial ou integral.

O financiamento da Educação Infantil em tempo integral é essencial para sua manutenção e para o oferecimento de uma educação de qualidade que busque a Educação Integral das crianças. Segundo Santos (2019), a EI é o segmento na Educação Básica que tem os custos mais elevados, pois “historicamente possui déficit em relação a infraestrutura, espaços adequados, recursos humanos e pedagógicos, baixo atendimento e os descritores para distribuição dos recursos do Fundeb para a creche e pré-escola muito baixos” (SANTOS, 2009, p. 21).

8 CONHECENDO O MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Esta seção foi iniciada a partir de uma varredura no site oficial da Prefeitura Municipal de São Carlos, na busca por informações acerca do campo empírico de investigação, ou seja, buscando os primeiros dados do município da pesquisa e buscando dispositivos normativos e divulgadores das políticas de Educação Infantil em Tempo Integral por meio do portal eletrônico www.saocarlos.sp.gov.br. Embora não haja informações específicas sobre o assunto buscado, por meio deste site pudemos conhecer mais profundamente as características e os dados do município em questão, localizado na região central do estado de São Paulo, os quais explicaremos a seguir.

Segundo a história oficial do município, ele foi fundado em 1857 como Sesmaria do Pinhal, sendo elevada à vila de São Carlos do Pinhal, em 1865, e à cidade de São Carlos, em 1880. Em 1886, com uma população de cerca de 16.100 habitantes, já possuía uma ampla infraestrutura urbana.

O município também é conhecido como a capital da tecnologia, por abrigar duas universidades: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), dois centros de pesquisa da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa): o Centro de Pesquisa de Pecuária do Sudeste e o Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento de Instrumentação Agropecuária, a Fundação ParqTec (uma organização não-governamental sem fins lucrativos que promove a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas) e, ainda, abriga cerca de 200 empresas de alta tecnologia. Diante disso, o município apresenta grande concentração de cientistas e pesquisadores, na proporção de um doutor para cada 180 habitantes, enquanto a relação nacional é de um doutor para cada 5.423 habitantes.

Veremos, a partir daqui algumas legislações que estabeleceram a Secretaria Municipal de Educação e seus órgãos, constituindo a rede municipal de ensino assim como ela se configura atualmente.

O Departamento de Educação e Cultura foi instituído pela Lei Municipal nº 6.453, de 25 de junho de 1970, que dispunha sobre a estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de São Carlos (PMSC) em seu artigo primeiro, inciso IV, como órgão de administração específica, alínea I. O artigo 7 da mesma lei conferiu ao

departamento, entre outras atribuições, a de “administrar os estabelecimentos de ensino, bem como seus parques e recantos infantis, mantidos pelo município.” (SÃO CARLOS, 1970). No mesmo documento, em seu artigo primeiro, inciso IV, como órgão de administração específica, alínea 5, foi instituído o Departamento de Assistência Social, definindo seus objetivos no artigo 11, “[...] para desenvolver e executar programas que visem o bem estar social da comunidade [...]” (SÃO CARLOS, 1970)

O Conselho Municipal de Educação (CME) do município foi criado pela Lei municipal nº 10.659, de 27 de julho de 1993, hoje regido pela Lei municipal nº 13.166, de 18 de junho de 2003, com alterações feitas pela lei municipal nº 15.746, de 6 de julho de 2011. O CME é órgão normativo, deliberativo e consultivo, nos termos do artigo 197 da Lei Orgânica do Município e da Lei Estadual nº 9.143, de 9 de março de 1995, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, e tem como principal objetivo, segundo o seu regimento interno regulado pelo decreto municipal 166, de 28 de julho de 2004:

[...] contribuir para a definição das diretrizes educacionais no Município, concorrendo para a concretização da qualidade social da educação, da democratização do acesso, do acompanhamento da permanência e da democratização da gestão das unidades educacionais, órgãos diretivos e do sistema (SÃO CARLOS, 2004).

Não foram encontradas nas atas do CME, disponíveis no site oficial da PMSC, nenhuma menção exclusiva à Educação Infantil em Tempo Integral.

A Lei nº 13.795, de 4 de maio de 2006, criou o Sistema Municipal de Ensino de São Carlos e compreende, a partir dessa lei, as Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal, e as Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, tanto as de caráter lucrativo quanto as comunitárias, confessionais e filantrópicas. A inclusão destas últimas foi realizada a partir de cadastramento feito pelas próprias instituições na então Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e sua regulamentação foi efetuada mediante análise de documentos feitos pelos supervisores de ensino.

No ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SME)¹⁶ deu um

¹⁶ Após uma varredura nas leis municipais através do site da Câmara Municipal de São Carlos e nos Diários Oficiais do município, pudemos constatar que a nomenclatura Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) foi alterada para Secretaria Municipal de Educação (SME) entre 15 de dezembro de 2008 (data da lei municipal nº 14.835, que “autoriza o Poder Municipal a abrir crédito adicional especial na Secretaria de Educação e Cultura”) e 09 de abril de 2009 (data da lei municipal nº 14.912/2009, que “Autoriza o Poder Executivo abrir crédito especial na Secretaria Municipal de

importante passo em direção à formação continuada dos profissionais da educação com a inauguração do Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação São Carlos-SP (CeFPE). O CeFPE oferece cursos, seminários, oficinas, simpósios e outras ações que contribuem para a formação de seus profissionais e para o aprimoramento da qualidade de ensino e troca de experiências. Tem como principal objetivo, segundo Derisso (2018, p. 18-19):

[...] capacitação contínua da comunidade escolar para sua gestão própria, atenta às particularidades intrínsecas em cada uma, alinhada sempre aos objetivos da rede municipal de ensino, mas com liberdade, conhecimento e capacidade técnica, científica e cultural de criar e recriar a escola para o desenvolvimento integral do trabalho educativo e pedagógico, articulando as diretrizes curriculares propostas à formação permanente dos profissionais dessa rede.

No ano de 2018, a SME organizou uma coletânea chamada Reflexões Pedagógicas para a Educação Infantil no Município de São Carlos, como uma importante ação rumo à construção de diretrizes pedagógicas específicas para o município. Fruto de uma construção coletiva, trata a Educação Infantil na perspectiva de uma educação focada em interações e brincadeiras que, de acordo com a BNCC (2017), são essenciais para o desenvolvimento da criança.

A coletânea, em um primeiro momento, traz pesquisas, reflexões e indagações para o professor da EI do município sobre os conceitos de criança, espaços, brincadeiras, cuidar e educar, planejamento, letramento e alfabetização, transição para o ensino fundamental, escola e família, inclusão e relações étnico-raciais, com a contribuição de docentes de vários níveis educacionais. Em um segundo momento, traz propostas, ações pedagógicas e dados sobre o desenvolvimento infantil em relação a fase e idade das crianças, elaborados a partir das contribuições dos professores e educadores da rede municipal e de especialistas e pesquisadores da área, em uma colaboração positiva para a qualidade do trabalho pedagógico a ser ofertado nos CEMEIs.

A SME tem como atribuições, segundo o site oficial da PMSC, “organizar, desenvolver e manter o Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado nos termos da Lei de Diretrizes e Base da

Educação e dá outras providências”). Não foram encontrados registros em leis municipais na Câmara Municipal de São Carlos. Também não foram encontrados registros na biblioteca da Fundação Pró-Memória, local onde são armazenados os Diários Oficiais do município anteriores ao dia 11 de junho de 2009, ou nos Diários Oficiais do município, publicados em seu site oficial, sobre essa mudança.

Educação Nacional; planejar, desenvolver, executar, controlar e avaliar a política educacional no Município”.

Quanto ao número de escolas de Educação Infantil registradas na SME, em relação às particulares, não chegam a 15, pois o sistema de registro dessas escolas ainda é recente. São registradas nove escolas conveniadas e 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), inaugurados e mantidos pelo poder público municipal, nomenclatura dada pelo decreto municipal nº 146, de 07 de maio de 2007, antes chamados de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), criadas e mantidas pelo poder público municipal. Segundo Tebet *et al.* (2015, p. 25):

A especificidade dos CEMEIs foi o fato de não trazer em seu bojo nenhuma diferença de idade das crianças atendidas ou de classe social. O CEMEI é uma instituição que pode atender crianças em qualquer etapa da educação infantil. Pode priorizar os bebês, atender crianças de até dois anos, atender crianças de até três ou quatro anos de idade, atender a partir de dois anos, ou a partir de três, quatro anos. Os CEMEIs podem inclusive atender apenas as crianças de cinco ou seis anos, dependendo dos arranjos feitos pela Secretaria de Educação.

A partir desse decreto, todas as unidades de EI do município podem atender qualquer idade da faixa que vai de 0 a 6 anos. Isso significa dizer que, havendo espaço e demanda, as instituições podem se organizar de maneira adequada para atender sua clientela.

Os 49 CEMEIs do município são distribuídos geograficamente em 10 regiões, divididas pela equipe de supervisão escolar após a integração das instituições de EI ao sistema municipal de ensino¹⁷. Cada CEMEI é organizado conforme sua demanda (número de matrículas) e capacidade física de atendimento (tamanho do prédio, número de salas de aula); assim, podemos encontrar realidades diferentes, em relação à idade atendida, dentro de uma mesma região, de um CEMEI para o outro. No apêndice deste trabalho, consta uma tabela elaborada segundo informações do documento encontrado na página: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/divisao_regional_da_smec.pdf>; ilustra os CEMEIs, suas respectivas regiões e idades atendidas. Cada CEMEI organiza seu atendimento de acordo com o número de matrículas, podendo criar ou encerrar turmas, que são organizadas em fases, conforme a idade das crianças: Fase 1, de 0 a 1 ano; Fase 2, de 1 a 2 anos; Fase 3, de 2 a 3 anos; Fase 4, de 3 anos a 4

¹⁷ Segundo o site oficial, após a promulgação da CF 1988 e da LDB 1996.

anos; Fase 5, de 5 anos; e Fase 6, de 5 a 6 anos. É-lhes possível organizar as salas para atendimento em período parcial ou período integral.

A demanda pela EI na rede municipal pública organiza-se da seguinte maneira: o pai ou responsável procura a unidade escolar na qual deseja a vaga em período parcial ou integral e realiza a matrícula da criança. Se há vagas na unidade, a matrícula é efetivada; se não há vagas, o gestor da unidade lança essa matrícula em uma plataforma integrada para todos os CEMEIs de oferecimento de vagas e cadastro de fila de espera, chamada Central de Vagas. Após esse lançamento, os pais ou responsáveis podem acompanhar sua solicitação através do site oficial da PMSC, em “serviços on-line em educação”, no link: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/servicos-online.html>>.

A criação ou encerramento de fases (turmas) de período parcial ou período integral é organizada diretamente pelo gestor do CEMEI, que acolhe as rematrículas e novas matrículas dentro de um período que geralmente se estende de outubro a dezembro do ano anterior ao letivo. Encerrado esse período, ele organiza as turmas de acordo com as matrículas e o número de salas disponíveis na unidade escolar e apresenta essa projeção na SME, que pode ou não acatá-la, para depois tornar oficial o número de crianças e fases a serem atendidas no CEMEI no ano letivo seguinte.

Cada CEMEI tem autonomia para organizar sua rotina, seja ela de período parcial ou integral, que varia, para horário de entrada, das 7 às 8 horas, e de saída, das 17 às 18 horas.

Passaremos, a partir desse quadro geral da Educação no município de São Carlos, a delinear o percurso histórico da EI, buscando traçar historicamente o atendimento em período integral.

9 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS

No início do século XX, existiam inúmeras sociedades culturais e de ajuda mútua que desenvolviam atividades sociais com a finalidade de promover a educação, destacando-se a Vittorio Emanuele, de 1900, e a Dante Alighieri, de 1902. Nessa época, eram as poucas referências de educação para crianças com menos de sete anos ofertada pelo município. O atendimento às crianças menores de 7 anos tinha caráter filantrópico e compensador de carências; atendia à camada mais carente da população, de forma precária, em casas alugadas mantidas pela igreja, com profissionais exercendo várias tarefas e, em geral, sem formação específica. Nesses moldes, o município abrigava três unidades de atendimento: a Creche Anita Costa, a Creche Divina Providência e a Creche Nosso Lar.

Segundo Tebet (2018), a década de 1950 foi o marco da história na Educação Infantil são-carlense, com a inauguração do primeiro parque infantil com ajuda financeira do município. Contudo, foi em 4 de setembro de 1955 que foi inaugurado o primeiro parque infantil em prédio próprio, seguindo a estrutura dos Parques Infantis de Mário de Andrade¹⁸, projetado especialmente para o atendimento de crianças, chamado Parque Infantil de Vila Nery, conhecido hoje como Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Cônego Manoel Tobias. Atendia sobretudo a classe média habitante do bairro. Foram inauguradas mais 3 instituições de EI nos moldes dos parques infantis em 21 de abril de 1967: o parque infantil do Tijuco Preto, hoje conhecido como CEMEI Julien Fauvel; em 04 de agosto de 1968, o parque infantil de Vila Monteiro, hoje CEMEI Lauro Monteiro da Cruz; e o último, em 07 de setembro de 1969, o parque infantil de Bela Vista, hoje CEMEI Carmelita Rocha Ramalho.

Na década de 70, o projeto dos parques infantis foi deixado de lado e o município passou a investir em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Em 04 de novembro de 1973, foi inaugurada a EMEI Aracy Leite Pereira Lopes; em 31 de

¹⁸ Parque Infantil foi o nome atribuído na cidade de São Paulo, em 1935, à instituição extraescolar que atendia a uma população infantil entre 4 e 12 anos de idade, vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura do município. Essa denominação perdeu até o ano de 1975, quando houve a mudança para Escola Municipal de Educação Infantil. Nessa época, a idade máxima das crianças atendidas já estava restrita aos 6 anos [...] Parte das pesquisas sobre a história do parque infantil paulistano considera Mário de Andrade como o seu idealizador, chegando a hipertrofiar o seu papel nas definições das propostas para a instituição, sendo frequente encontrar nos textos a expressão: “os parques infantis de Mário de Andrade” (KUHLMANN JR., 2019).

março de 1976, as unidades: EMEI Helena Dornfeld e EMEI Osmar Stanley de Martini, todas ainda em funcionamento. Somente a EMEI José Antunes, que foi fundada em 31 de março de 1976, foi extinta no ano de 2012. Segundo Tebet (2018, p. 35), em relação às diferenças entre os Parques Infantis e as EMEIs, “era a grande área externa dos primeiros, destinadas a atividades livres e práticas esportivas”.

O período que se estende do final da década de 70 ao início da década de 80 marca a inauguração das primeiras creches mantidas pelo poder municipal. As primeiras mantidas pelo poder municipal foram fundadas no final da década de 70, SOS I e SOS II, que funcionavam em casas alugadas, com mão-de-obra sem formação específica e que desempenhava várias tarefas; as maiores preocupações eram: abrigo, alimentação e higiene. As referidas unidades encerraram suas atividades depois da inauguração da creche José Marrara (veremos data logo a seguir).

Na década de 80, foram inauguradas as primeiras creches construídas e mantidas pelo poder municipal sob os cuidados do Departamento de Assistência Social. Em 29 de outubro de 1982, foram inauguradas as creches Ruth Bloem Souto e Papa João Paulo; em 1984, as creches José Marrara (04 de setembro) e Pedro Pucci (24 de novembro); em 03 de maio de 1985, a creche Bruno Panhoca; e em 19 de janeiro de 1987, a creche Dionísio da Silva. Destacamos que as unidades foram construídas em bairros escolhidos pelo poder municipal por serem considerados mais carentes, com a finalidade de atender às necessidades das mães que estavam ingressando no mercado de trabalho e não tinham com quem deixar seus filhos, e, assim, minimizar o efeito da pobreza. O município buscou implantar uma política assistencial, assim como aconteceu no restante do país, conforme relatam Barbosa, Richter e Delgado (2015):

Os processos de institucionalização de bebês e crianças pequenas no Brasil são marcados por uma longa história de redutoras distinções que podem ser sintetizadas em duas funções intencionais: a de assistência social (creche) e a de preparação para a escola (pré escola). Um dos traços fundamentais na distinção entre os dois modelos de atendimento foi dado pelo tempo diário de permanência das crianças fora do âmbito da família. Desde o final do século XIX, foi se constituindo em nosso país uma prática polarizada entre assistência e escolarização que consolidou uma educação de turno integral para as crianças de classes populares, cujas mães exerciam atividades de trabalho em espaço extradoméstico; e uma educação em turno parcial para as crianças de classes médias e altas nos jardins de infância e nas pré-escolas, cujas mães trabalhavam meio período ou se dedicavam às

atividades domésticas e/ou do lar (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 96).

Estas creches, segundo os relatos registrados no livro organizado por Tebet, Fragelli e Oliveira (2015), atendiam em horários adaptados às necessidades dos pais, algumas abrindo às 6h da manhã, e outras fechando às 6h da tarde, em turmas multisseriadas de crianças com idades entre 0 (a partir dos 4 meses) e 6 anos e 11 meses, e que permaneciam em período integral na unidade. As profissionais que atuavam nas creches desempenhavam diversas funções desde cuidar de crianças, inclusive a de fazer limpeza e comida, conforme relata Beatriz no livro supracitado: “A gente cuidava, lavava roupa e dava ‘trabalhinho’” (TEBET, 2018, p. 63), não mostrando muita diferença do atendimento que era oferecido anteriormente nas casas alugadas.

Durante algum tempo, as crianças em idade pré-escolar matriculadas em período integral frequentavam duas unidades: em um período, ficavam na creche; em outro, na pré-escola. Esse dado pode ser confirmado por meio da leitura dos depoimentos em Tebet, Fragelli e Oliveira (2015, p. 41): “A gente ficava meio período aqui e meio período no parquinho, naquela época a gente atravessava essa via aqui para ir até o parquinho. Era em período integral também [...]”; e Pereira: “Eu acho importante a criança ficar período integral no mesmo lugar. No tempo de minha filha, 1995, ocorria o seguinte: a gente deixava as crianças na EMEI de manhã e depois as tias iam buscar” (TEBET, FRAGELLI E OLIVEIRA, 2015, p. 41).

Para matricular as crianças em período integral, havia a exigência de que os pais estivessem trabalhando, conforme podemos constatar nos relatos de Fonseca *et al.* em Tebet, Fragelli e Oliveira (2015, p. 41): “Elas (responsáveis pela creche) cediam vagas para quem realmente trabalhava, que tinha o trabalho e não tinha com quem deixar, aí a gente ficava na creche”.

Nesse período, os cargos públicos eram preenchidos por indicações políticas; somente em 1988 passou a ser obrigatório o concurso para ingresso no serviço público. Segundo Tebet (2018, p. 40), o primeiro concurso para professor de educação infantil aconteceu em 1989, exigindo o requisito de magistério com especialização em Educação Infantil. Em 1990, houve o primeiro concurso para pajem para trabalhar nas creches, em que não se exigia formação, apenas aptidão para exercer a função e as tarefas básicas do emprego. Somente no ano de 2001

aconteceu o primeiro concurso para professores de Educação Infantil exigindo formação específica no magistério ou em pedagogia, apesar de essa exigência ter sido estabelecida no artigo 62 da LDB, em 1996. Como medida para formação de seus profissionais atuantes na EI, a PMSC, no ano de 2002, firmou convênio com uma universidade privada do município para oferecer formação em Pedagogia, mas não obrigatória.

A Educação Infantil conhecida até então no município era aquela marcada por características assistencialistas, e os debates que aconteceram nas últimas décadas apontaram para a necessidade de rever as concepções sobre a infância e definir o papel do Estado em relação às crianças pequenas. Sobretudo a partir das orientações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ao acrescentar a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica e reafirmar o que já havia sido assegurado pela CF (1998), passando aos municípios a responsabilidade por essa etapa da educação e trazendo uma nova configuração para a educação das crianças pequenas. Estabeleceu-se, então, a integração de instituições e concepções de educação e cuidado em creches e pré-escolas, de maneira indissociada.

Contudo, não podemos atribuir todas as mudanças ocorridas no nível municipal somente à inclusão de creches e pré-escolas no sistema educacional. As mudanças ocorridas no decorrer da história da educação infantil, especificamente em São Carlos, também estão relacionadas, segundo Tebet (2015), a outros fatores, como:

[...] empenho político de determinados gestores, ao desenvolvimento da Educação Infantil como campo de estudos da educação e de outras áreas, às pressões exercidas nacionalmente pela sociedade desde a década de 1970 e com as mudanças sociais e políticas vividas pelo país e pelo município, do que apenas pela inclusão das creches no sistema educacional, comumente chamado de “passagem das creches para a educação” (TEBET; FRAGELLI; OLIVEIRA, 2015, p. 25).

No ano de 2006, o município avançou significativamente em relação à valorização dos profissionais da educação, ao aprovar o Estatuto da Educação por meio da Lei Municipal nº 13.889, de 18 de outubro de 2006, o qual estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos e institui o plano de carreira e remuneração para os profissionais da educação, além de estabelecer outras providências de acordo com os princípios fundados na Constituição Federal (1988) e

na LDB (1996). O Estatuto da Educação organizou a família ocupacional da educação municipal (anexo 1 da Lei Municipal nº 13.889/2006) e denominou, para atuação na Educação Infantil, os cargos de professor I. Os cargos de pajem passaram a ser denominados como educadores de creche, e estes só podem atuar nas fases 1, 2 e 3 (Artigo 73 da lei Municipal nº 13.889/2006). Os cargos de educadores de creche serão extintos da família ocupacional da educação (artigo 75, parágrafo único, da lei Municipal nº 13.889/2006).

A Educação Infantil deixou de ser atendida pela Secretaria Municipal de Assistência Social para passar a ser atendida integralmente pela Secretaria de Educação. Nesse período, entre os anos de 2006 e 2009, as crianças da EI em tempo integral de 0 a 3 anos foram matriculadas em período integral, e as crianças de 4 a 6 anos em período integral foram matriculadas em uma sala de contraturno chamada de projeto. Desde o ano de 2009, a partir da informatização do sistema de matrículas e registro de alunos nas unidades escolares do município, a SME passou a oferecer o período integral nos CEMEIS que atendem às idades de 4 a 5 anos (fases 4, 5 e 6) como modalidade de ensino com a nomenclatura de complementar. Para justificar essa organização do período integral, não há uma lei ou decreto; porém, obtivemos informações referentes a essa organização em relato por e-mail do analista de Tecnologia da Informação, responsável pelo setor de Apoio à Tecnologia da Informação e pela implantação e atualização desse sistema informatizado. Segundo o analista de Tecnologia da Informação, essas nomenclaturas, como fases, complementar, integral, não são estabelecidas por leis ou decretos específicos; elas são utilizadas como um controle interno da SME.

Segundo estas informações, quando foi iniciada a implantação do sistema informatizado, havia um cenário no qual nem sempre as matrículas condiziam com a frequência real das crianças no que se referia ao turno da matrícula. Foram identificados também espaços ociosos no turno da tarde, pois alguns alunos matriculados no turno integral ficavam apenas no turno da manhã, deixando ociosa a vaga do turno da tarde.

Para regularizar essa situação em consenso com o Departamento Pedagógico da época, para as fases 1, 2 e 3 haveria a possibilidade de serem criadas, dentro do mesmo espaço físico, três turmas para a mesma fase, sendo elas nos períodos:

manhã, tarde e integral¹⁹. Esse fato corrobora o que Barbosa, Richter e Delgado (2015) haviam constatado ao buscar estudos sobre Educação Infantil em Tempo Integral para crianças de 0 a 3 anos nas produções acadêmicas, pois, segundo as autoras, é “como se o parâmetro de oferta de Educação Infantil [...] carregasse em si a possibilidade mesma de escola de tempo integral, não sendo essa característica observada como uma variável analisável” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 99).

Contudo, para as fases 4, 5 e 6, segundo o Departamento Pedagógico, não seria interessante, pedagogicamente, que em um mesmo espaço físico fossem criadas essas três turmas, pois as crianças que chegassem no turno da tarde ficariam sem as vivências ocorridas no turno da manhã, e, se fossem repetidas as vivências ocorridas do período da manhã, as crianças de tempo integral ficariam prejudicadas, pois teriam de vivenciar as experiências novamente. Dito isso, definiu-se que, para as fases 4, 5 e 6, fossem criados os níveis, turmas que vivenciariam atividades complementares; ou seja, os alunos que ficavam em turno integral eram matriculados em turmas regulares parciais (período da manhã) e, no período da tarde, eram matriculados na modalidade de ensino “complementar”, em turmas, os chamados níveis, que poderiam ser multisseriadas.

Essa organização propiciou, na época, um aumento no número de vagas para o turno da tarde, que, após esse expediente, ficaria livre para novas matrículas em meio período, enquanto, no turno complementar, os alunos poderiam ser agrupados em período integral, respeitando o limite de 25 para cada nível (nomenclatura dada às turmas de período integral pela Secretaria de Educação).

Os professores da rede municipal de Educação de São Carlos reconhecem as especificidades da criança que frequenta o período integral em suas unidades de Educação Infantil, para a etapa referente às fases 4, 5 e 6, e têm como objetivo:

ampliar o tempo das crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil, de modo a proporcionar momentos de lazer, recreação, aprendizagem e convívio social com ações lúdicas, considerando que o brincar é fundamental para o desenvolvimento psicomotor, emocional, intelectual e social (COLAUTTI; MESSA, 2018, p. 291).

¹⁹ As professoras, entretanto, eram contratadas apenas para dois turnos: manhã e tarde. Os alunos também não ultrapassavam o limite estabelecido na relação professor/aluno/espaço físico, mas eram preenchidos 3 diários de classe diferentes.

As turmas de período integral da Educação Infantil para crianças de 4, 5 e 6 anos são classificadas em modalidade de ensino “complementar” e as turmas, denominadas “níveis”. São consideradas um recurso da PMSC às famílias, para que as crianças tenham a oportunidade de permanecer na escola durante o tempo em que seus familiares estiverem trabalhando. Contudo, sua proposta pedagógica preza, ao oferecer o período integral, por que a criança possa vivenciar momentos que contribuam para que ela seja o sujeito de sua própria história, que cria, inventa, interage e que tem o seu próprio jeito de pensar o mundo.

Com relação aos professores que atuam no complementar, espera-se que realizem atividades de acordo com as especificidades da EI, permitindo que a criança vivencie prazerosamente o tempo ampliado em que permanece na escola.

Segundo o analista de Tecnologia da Informação e responsável pelo setor de Sistema na Secretaria Municipal de Educação, uma vez que houve ampliação de vagas para as fases 4, 5 e 6, praticamente toda a turma do turno da manhã se repetia à tarde. Por esse motivo, foi necessária uma nova organização para o ano letivo de 2020 e, com a concordância dos responsáveis pela central de vagas, que julgaram que a eliminação dos níveis não traria prejuízo para a oferta de vagas, os alunos passaram a serem matriculados em período integral. Por esta razão, num mesmo espaço físico é possível haver turmas somente de integral e, em alguns casos, turma de integral e parcial (manhã), para as fases 4, 5 e 6; porém, no período da tarde, ficam em uma mesma sala somente os alunos do período integral.

A SME também atende em plantão de férias, nos meses de julho e janeiro, as crianças matriculadas na rede cujos pais manifestam interesse em que os filhos frequentem as aulas em período integral durante as férias e o recesso escolar. Segundo publicação no Diário Oficial, de 05 de janeiro de 2010, ano 1, nº 93, o “compromisso da administração é atender os pais que trabalham e precisam deixar as crianças na escola mesmo durante as férias escolares” (SÃO CARLOS, 2010, p. 2).

9.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O município de São Carlos passou pela construção de dois Planos Municipais

de Educação (PME). O primeiro PME (Lei nº 16.920, de 9 de dezembro de 2013), discutido e construído coletivamente, teve sua construção iniciada em 2005, passou por diversas etapas e assembleias, as quais discutiremos mais à frente, e obteve sua aprovação para o decênio 2013/2023. O segundo PME (Lei nº 17.492, de 22 de junho de 2015), aprovado em 2015 para o decênio 2015/2025, manteve a essência do primeiro, com mudanças apenas em seu texto, reconstruído após a exigência do PNE (2014) para o decênio de 2014/2024, conforme seu Artigo 8º:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

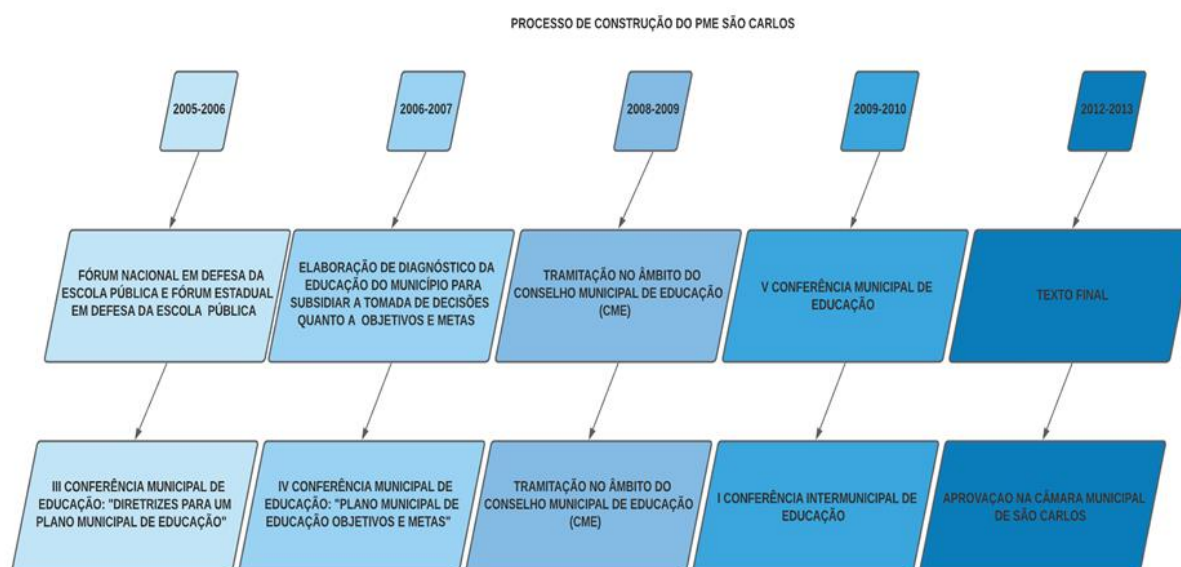
O primeiro PME (2013), segundo a publicação do município, foi feito em parceria com o Instituto Paulo Freire, Caminhos e perspectivas para a educação de São Carlos: processo de construção do primeiro Plano Decenal de Educação do município/Prefeitura Municipal de São Carlos, 2013:

O Plano Municipal de Educação representa o projeto local, oferecendo respostas aos problemas e aspirações da realidade concreta municipal, ancorado em referenciais e aspirações nacionais. Assim, o PME se constitui no instrumento de gestão do Sistema Municipal de Ensino, pela definição das políticas, diretrizes e estratégias de ação, traduzindo o projeto municipal de educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, 2013, p. 16).

O processo de construção deste PME iniciou-se em 20 de maio de 2005. Permaneceu em discussão com importantes movimentos, encontros, conferências e fóruns para que houvesse uma construção coletiva, participativa e democrática desse importante documento para a educação municipal, até chegar a sua versão final, encaminhada à Câmara Municipal de São Carlos em 04 de abril de 2012, com proposta para o decênio de 2013 a 2022, mas sendo promulgado como a Lei nº 16.920, em 09 de dezembro de 2013, para o decênio de 2013 a 2023.

Podemos acompanhar pelo fluxograma a seguir as várias etapas pelas quais o projeto de lei do PME passou, antes de ser enviado para aprovação na Câmara Municipal de São Carlos:

FIGURA 2: Processos de Construção do PME São Carlos



Fonte: Elaborada por YABUKI, Michele (2020)

Em 20 de maio de 2001, através do Decreto nº 217, foi instaurada uma comissão, indicada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), especialmente designada para coordenar o processo de construção do PME.

A primeira sistematização das propostas oriundas dos espaços de deliberação para o eixo da EI discutiu, entre outros assuntos de grande relevância para a primeira etapa da Educação Básica, o que se pretende para o Período Integral na Educação Infantil através das seguintes questões: O que é? Para que serve? Para quem? E como atender? Com base na colaboração das pessoas de todas as unidades escolares, chegou-se ao seguinte entendimento:

Hoje, o período integral da Rede Municipal é uma proposta de ensino em que o aluno permanece na escola durante dois turnos, tendo como principal objetivo atender aos pais.

Os recursos necessários para atendimento em período integral seriam: estruturar e/ou adequar os espaços físicos (adequados às especificidades de cada fase de desenvolvimento), materiais pedagógicos e lúdicos adequados e atividades de dança, teatro, musicalização, artes plásticas, atividades físicas, recreativas, expressão corporal – atividades estas integradas/planejadas entre os professores e os profissionais aptos a trabalhar essas especificidades (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, 2013, p. 51).

Na segunda sistematização das propostas, foram apresentados textos base para deliberações na IV Conferência Municipal de Educação. Para o Período Integral na Educação Infantil, foi apresentada a seguinte proposta:

Ampliar progressivamente, em todo o município, a oferta no atendimento em período integral na Educação Infantil, sendo pré-requisito para as Unidades Escolares destinadas a esse atendimento condições de garantir Educação de forma integral (SÃO CARLOS, 2013, p. 75).

Para atingir a meta descrita anteriormente, foram sistematizados 7 objetivos (estratégias):

1. Adequar os espaços físicos de acordo com as faixas etárias e o número de alunos atendidos (com banheiros, chuveiros, local para descanso);
2. Disponibilizar recursos materiais (colchões, roupas de cama e banho, máquina de lavar, secar);
3. Disponibilizar materiais pedagógicos e lúdicos adequados para atividades diversificadas com os alunos;
4. Garantir o número de profissionais da equipe escolar (professores, merendeiras, serviços gerais);
5. Elaborar propostas curriculares para a Educação Integral, com o objetivo de contemplar os dois períodos de atendimento com atividades como: dança, teatro, musicalização, artes plásticas, atividades físicas, recreativas, expressão corporal, atividades ambientais, oficinas etc.;
6. Garantir atividades complementares com profissionais especialistas, como: músicos instrumentistas, educadores de arte, dentre outros, no horário em que a criança esteja na escola;
7. Fomentar o uso de outros espaços potencialmente educativos nas comunidades, tais como: centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatro, cinema etc.

A Proposta do PME (Lei nº 16.920, de 9 de dezembro de 2013) encaminhada ao Legislativo Municipal, com metas e estratégias para o período de 2013 a 2022, foi construída com bases nas diretrizes do PNE (2001) e de acordo com as políticas

educacionais que o município segue²⁰, traduzidas e definidas democraticamente para que se constituam em um referencial para o processo de decisões do poder público.

A proposta entregue tinha 9 artigos que regulamentavam as diretrizes para o PME 2013-2023, 24 metas e 63 estratégias, que se mantiveram na aprovação pelo legislativo municipal, sendo alvos de adequação somente algumas datas e a organização textual.

O PME, aprovado pela Lei nº 16.920, de 9 de dezembro de 2013, para o Decênio 2013-2023, entre outras providências, estabelecia a “meta 1 - Melhorar a qualidade social da educação no município para todos, de modo a”, com destaque para a alínea b: “Oferecer educação integral” (SÃO CARLOS, 2013, p. 01).

Em sua meta 8, dispunha claramente sobre a jornada ampliada para a educação integral ao indicar a meta de “Ampliar progressivamente a oferta de jornada ampliada para a educação integral pelas escolas de Educação Básica da Rede Municipal, alcançando, até 2017, 50% e até 2021, 100% das Unidades Escolares” (SÃO CARLOS, 2013, p. 01).

O segundo PME foi promulgado através da Lei nº 17.492, de 22 de junho de 2015, para o decênio de 2015 a 2025. Esse plano suprimiu o art. 6º, mas manteve as demais diretrizes e estratégias; as metas, porém, ficaram em posições e redação diferentes, mas mantiveram a essência do plano anterior.

Na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024), está explicitada novamente a temática da Educação em Tempo Integral, segundo a qual objetiva-se “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” (BRASIL, 2014, p. 28). Para conseguir alcançar essa meta, utilizar-se-á da estratégia 6.1, cujo texto expressa que:

[...] 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 alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p. 28).

Entretanto, a única menção à educação integral nesse novo PME (2015) ocorre

²⁰ Elencadas no item 7.1 desta pesquisa.

em sua meta 22, na qual consta a seguinte redação: “Ampliar progressivamente a educação integral pelas escolas de educação básica da rede municipal, alcançando, até 2017, 50% (cinquenta por cento), e até 2021, 100% (cem por cento) das unidades escolares” (SÃO CARLOS, 2015). Observamos que o redator optou por não utilizar o termo *jornada ampliada* como no PME (2015) anterior.

Provavelmente tenha sido apenas uma supressão do termo, já que a oferta do período integral foi mantida no município; porém, esse simples ato pode ensejar diferentes interpretações sobre o que realmente se almeja nesta meta, pois, como pudemos ver anteriormente, os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral não são equivalentes. Compreende-se que leis, diretrizes, decretos, normas e outros dispositivos jurídico-normativos são parte da construção de uma política pública; não obstante, não garantem a sua efetivação tal como ela foi pensada. Nesse sentido, faz-se necessário analisar como estão sendo tratadas as propostas para a Educação Integral a que a meta 22 do PME se refere.

9.2 ACOMPANHAMENTO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Os dados apresentados a seguir foram solicitados ao setor de Apoio à Tecnologia da Informação da SME, mediante apresentação das devidas autorizações de pesquisa solicitadas anteriormente. Esses dados consistem em número total de alunos/atendimento da EI por CEMEI da rede municipal de ensino, no período de 2010 a 2020, apresentados separadamente por: unidade, fase, período, número de alunos e número de atendimento. Os dados concernentes à unidade escolar se referem ao nome dos CEMEIs; em relação às fases/grupamentos, elas estão separadas por idade de atendimento, como explicado anteriormente, por fases (de 1 a 6) e por períodos (manhã, tarde, integral ou complementar).

Conforme observado nos dados apresentados, os alunos matriculados nas fases 1, 2 e 3 que permanecem o dia todo na escola são considerados alunos com matrícula INTEGRAL; os alunos matriculados nas fases 4, 5 e 6 que permanecem o dia todo na escola são considerados alunos com matrícula COMPLEMENTAR. Essa diferença de nomenclatura no atendimento às crianças de período integral permaneceu até o ano de 2019, já que, no ano de 2020, todos passaram a ser designados pela nomenclatura *integral*.

Outra informação desses dados que merece mais atenção é a de que os números totais são considerados por alunos e por atendimentos. Ou seja, conforme observamos nos dados recebidos, o número total de alunos se refere à quantidade de alunos matriculados, isto é, a soma simples dos alunos de cada fase. O número de atendimentos se refere ao número do total de alunos matriculados, somado ao número de alunos que frequentam o complementar ou o integral; ou seja, os alunos que permanecem o dia todo na escola são contabilizados duas vezes para gerar o número final de atendimentos. Após a mudança ocorrida em 2020, a partir da qual os alunos que permanecem o dia todo na escola passaram a ser considerados como de matrícula integral, a contabilização continuou a mesma; isto é, os alunos indicados como alunos de matrícula integral são contados duas vezes para caracterizar o número de atendimentos. Segundo o responsável pelo fornecimento dos dados, esta forma de contabilização do número de atendimentos acontece somente para um controle interno da SME.

Adotamos duas maneiras de acompanhar o atendimento em período integral no município, quais sejam: por relação de quantidades de CEMEIs e quantidade de alunos.

9.2.1 Relação CEMEI total X CEMEI atendimento integral

Analisaremos aqui o número de CEMEIs que atendem em período integral em relação ao total de CEMEIs que atendem a Educação Infantil parcial no município.

Observamos que o número de CEMEIs variou no decorrer dos anos, conforme se pode notar na tabela a seguir.

TABELA 10: QUANTIDADES DE CEMEIs TOTAL X INTEGRAL

| ANO | TOTAL CEMEIs NO MUNICÍPIO | CEMEIs COM ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL | % ATENDIMENTO ^[g11] |
|------|---------------------------|--|--------------------------------|
| 2010 | 43 | 35 | 81 |

| | | | |
|------|----|----|----|
| 2011 | 42 | 31 | 74 |
| 2012 | 43 | 36 | 84 |
| 2013 | 44 | 39 | 89 |
| 2014 | 46 | 41 | 89 |
| 2015 | 48 | 44 | 92 |
| 2016 | 47 | 42 | 89 |
| 2017 | 47 | 43 | 91 |
| 2018 | 47 | 43 | 91 |
| 2019 | 49 | 45 | 92 |
| 2020 | 49 | 44 | 90 |

Elaborada por YABUKI, Michele (2020)

Vemos na tabela uma alta percentagem de CEMEIs que atendem em tempo integral, mas ainda aquém do que a meta 22 do PME (2015) propõe: atingir 100% das unidades escolares até 2021. Porém, não podemos deixar de mencionar que alguns CEMEIs atendem apenas 1 ou 2 turmas em período integral²¹, sendo o restante dos alunos em período parcial. Inclusive, há dois casos relevantes: um no ano de 2016, em que apenas 1 aluno foi matriculado em período integral no CEMEI Olívia de Carvalho, e outro caso no ano de 2019, em que 2 alunos foram matriculados em

²¹ A meta 6 do PNE (2014) propõe 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. Já o PME (2015) propõe, em sua meta 22, atingir, até 2021, 100% das escolas, mas não se refere ao percentual de alunos a serem atendidos.

período integral no CEMEI Santo Piccin.

Essas variações no número de CEMEIs que atendem em Tempo Integral ocorreram devido à inauguração ou fechamento de unidades escolares e à demanda (quantidade de alunos interessados nas vagas em período integral). Essas demandas podem fazer com que os CEMEIs que atendem somente fases 1, 2 e 3 também possam abrir novas turmas de fases 4, 5 e 6, assim como outros que atendem somente as fases 4, 5 e 6 também passem a atender as fases 1, 2 e 3, considerando também o espaço físico da escola.

Devido ao Decreto nº 146, de 7 de maio de 2007, os CEMEIs “não trazem em seu bojo nenhuma diferença de idades atendidas” (SÃO CARLOS, 2007) e estão disponíveis aos arranjos que podem ser feitos pela SME. Assim, poderemos ter uma escola atendendo as fases 1, 2 e 3, e, como consequência da demanda, também a fase 4.

A seguir, analisaremos a relação total de alunos matriculados na Educação Infantil *versus* o número de alunos matriculados em tempo integral e a porcentagem de atendimento no município.

9.2.2 Relação alunos total X alunos tempo integral

Observaremos aqui o número de alunos atendidos em período integral em relação ao número total de crianças matriculadas nos CEMEIs. Para obter esses números, somamos as quantidades de alunos matriculados no período integral, nas fases 1, 2 e 3, e no período complementar, nas fases 4, 5 e 6, e as comparamos com o número total de crianças matriculadas no município. O número de atendimentos que o município contabiliza é a soma simples do número total de alunos matriculados mais o número de alunos atendidos em Tempo Integral.

TABELA 11: ALUNOS MATRICULADOS EM PERÍODO INTEGRAL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO MUNICÍPIO

| ANO | TOTAL ALUNOS TEMPO INTEGRAL | TOTAL ALUNOS MATRICULADOS NA REDE | % | TOTAL ALUNOS ATENDIDOS |
|-----|-----------------------------------|---|---|---------------------------|
| | | | | |

| | | | | |
|------|-------|-------|----|-------|
| 2010 | 1.812 | 7.527 | 24 | 9339 |
| 2011 | 1.834 | 7.770 | 24 | 9604 |
| 2012 | 2.226 | 8.073 | 28 | 10299 |
| 2013 | 2.520 | 8.278 | 30 | 10798 |
| 2014 | 2.828 | 8.539 | 33 | 11367 |
| 2015 | 3.087 | 8.552 | 36 | 11639 |
| 2016 | 3.105 | 8.644 | 36 | 11749 |
| 2017 | 3.086 | 8.899 | 35 | 11985 |
| 2018 | 2.878 | 9.182 | 31 | 12060 |
| 2019 | 3.001 | 9.621 | 31 | 12622 |
| 2020 | 3.179 | 9.403 | 34 | 12582 |

Elaborada por YABUKI, Michele (2020)

Quando contabilizamos o número de crianças matriculadas, podemos perceber que o município está buscando atender, na Educação Infantil, ao percentual de 25% de alunos, estabelecido na meta 6 do PNE (2014) para a Educação Básica.

Quando uma nova sala de Tempo Integral é aberta na Educação Infantil de 4 a 5 anos, a maior preocupação das unidades escolares é solicitar colchões que as crianças possam utilizar na hora do descanso que ocorre após o almoço, pois não há uma sala/espço preparada para atender especificamente às crianças em Tempo Integral, e sim uma adaptação da sala que, provisionada, terá colchões para a hora do sono. Isso não acontece na Educação Infantil de 0 a 3 anos, em cujas salas não

há mesas/cadeiras; são mais organizadas para que a criança possa explorar o ambiente.

A seguir, apresentaremos uma tabela com a estimativa de alunos matriculados na educação em Tempo Integral referente ao total de atendimentos do Estado de São Paulo, apresentando a porcentagem de atendimento estadual por ano - dados extraídos do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) -, a título de compreender como o município de São Carlos posiciona-se na relação com os parâmetros estaduais. Partiremos do ano de 2013, pois o portal do FNDE²² divulga os Censos a partir desse ano.

TABELA 12: % ALUNOS MATRICULADOS EM PERÍODO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

| ANO | TOTAL ALUNOS TEMPO INTEGRAL | TOTAL ALUNOS MATRICULADOS NO ESTADO | % |
|------|-----------------------------|-------------------------------------|----|
| 2013 | 410.850 | 1.244.116 | 33 |
| 2014 | 444.723 | 1.289.194 | 34 |
| 2015 | 466.792 | 1.329.749 | 35 |
| 2016 | 488.592 | 1.359.735 | 36 |
| 2017 | 496.802 | 1.410.814 | 35 |
| 2018 | 529.874 | 1.436.862 | 37 |
| 2019 | 527.508 | 1.457.878 | 36 |

²² Matrículas da educação básica - Portal do FNDE, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas>.

| | | | |
|------|---------|-----------|----|
| 2020 | 545.373 | 1.471.701 | 37 |
|------|---------|-----------|----|

Fonte: Elaborada por YABUKI, MICHELE 2021.

Segundo o próprio Portal, o Censo é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Para sua realização, as matrículas são levantadas pelo sistema EDUCACENSO em parceria com os governos estaduais (Secretarias Estaduais de Educação) e as prefeituras municipais. Depois de processados em sistema informatizado mantido pelo INEP e publicados no Diário Oficial da União como dados preliminares (pois os estados e municípios têm o direito de contestar os dados em um prazo de 30 dias), os dados são lançados no Diário Oficial da União ao final de cada ano de modo definitivo para a distribuição de verbas do ano seguinte.

A tabela acima mostra que o município de São Carlos se mantém bem perto das porcentagens de atendimentos em tempo integral na comparação com a % total dos municípios no Estado de São Paulo.

9.3 ROTINAS EM CEMEIs DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS

Apresentaremos nesta seção as rotinas de quatro escolas diferentes: duas instituições de Educação Infantil de 0 a 3 anos e duas instituições de 4 a 5 anos, através da análise de documentos fornecidos pelos professores atuantes com turmas de Educação Infantil em Tempo Integral.

Essas professoras, assim como em toda a rede municipal da Educação Infantil, trabalham 5 horas por dia com crianças, 3 horas em horário de trabalho pedagógico individual (HTPI), em horários a serem definidos que devem ser cumpridos na escola, 3 horas em horário de trabalho pedagógico livre (HTPL), que podem ser cumpridos fora do ambiente escolar, e 2 horas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), com uma carga horária total de 33 horas.

Nos CEMEIs, analisamos algumas matrículas das crianças em período integral e constatamos que algumas são acompanhadas de cópia da carteira de trabalho das mães. Isso confirma que um dos critérios para matrícula da criança na Educação

Infantil em Tempo Integral está relacionado à condição trabalhista da mãe, permanecendo a visão de assistencialismo existente antes da LDB (1996).

Quanto aos profissionais, foram selecionados através de convite pessoal, por sua área de atuação na Educação Infantil, e idade das crianças. O período analisado se refere ao último bimestre do ano de 2019, em aulas presenciais. Foram solicitados aos professores os seus semanários, diário escolar e planejamento. Respeitamos a vontade dos professores que preferiram não se identificar.

9.3.1 ROTINA PROFESSOR 1 EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

A rotina diária da creche é o desenvolvimento prático do planejamento. É também a sequência de diferentes atividades que acontecem no dia a dia da creche, possibilitando à criança seu pleno desenvolvimento, independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

A rotina começa às 7h com a entrada das crianças. O professor, ou os professores (a depender do número de alunos por sala), realiza o acolhimento com uma recepção calorosa e acolhedora, pois as crianças estão saindo do colo de seus responsáveis. Essa recepção dura em média 30 minutos e, enquanto as crianças são recepcionadas, são espalhados alguns brinquedos aleatórios pela sala, acompanhados de uma música infantil.

Após essa recepção, por volta das 7h e 35min as crianças são direcionadas ao refeitório onde tomam o café da manhã, oferecendo-se-lhes leite, pão ou bolacha.

Entre 7h e 50min e 8h, após o café da manhã, as crianças voltam para a sala e inicia-se a atividade dirigida ou brincadeiras na área externa da escola, dependendo do dia da semana e das condições climáticas. Também acontece a hora do conto ou musicalização com livros, fantoches e/ou instrumentos musicais; nesse ínterim, tomam água ou suco.

Em seguida, acontece a troca de fraldas, roupas e sapatos para que as crianças retornem ao refeitório para o almoço entre 10h e 10h e 30 min.

Na sequência, as crianças do período integral são preparadas para o sono, enquanto as crianças de meio período vão embora às 11h30min. Às 12h, acontece a troca de professores e a entrada de crianças para o período da tarde. As crianças do período integral vão acordando e, por volta das 13h, vão para o refeitório tomar o café

da tarde, no qual geralmente servem-se fruta, suco ou leite com frutas.

As crianças então retornam para a sala e se inicia a atividade dirigida ou as brincadeiras na área externa, dependendo do dia da semana e das condições climáticas; tomam água nesse meio tempo. Após essa atividade, é feita a higiene e as crianças são trocadas novamente (fraldas e roupas, se necessário) e se preparam para o jantar, que acontece entre 15h e 15h e 30min.

Após o jantar, começa a contação de histórias ou músicas, com livros, fantoches ou instrumentos musicais.

Ao final dessa rotina, começa a despedida das 16h e 15min às 16h e 35 min.

OBS.: as trocas acontecem dentro da rotina ou conforme a necessidade da criança, assim como a ingestão de água.

9.3.2 ROTINA PROFESSOR 2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

A rotina da Educação Infantil é pautada no respeito à criança, na socialização, na interação, no desenvolvimento de habilidades, na estimulação da autonomia, nos cuidados, na higiene pessoal e na alimentação.

O planejamento é feito com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que a Educação Infantil consiste em interações e brincadeiras. Para isso, o trabalho do professor é pautado em oferecer aos pequenos seis direitos de aprendizado e desenvolvimento, que se expressam nos seguintes verbos: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

O professor deve promover interações e brincadeiras que permitam à criança conhecer o eu, o outro e o nós; seu corpo e seus gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; desenvolver escuta, fala, pensamento e imaginação; explorar espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A rotina diária desse profissional consiste em acolher os bebês e as crianças bem pequenas, oferecendo-lhes vivências (dirigidas ou livres) que lhes permitam, através das interações com outras crianças e adultos, desenvolver-se de maneira global e ter seus cuidados básicos assegurados.

Essa rotina se apresenta sem muitas preocupações com horários, exceto os pré-estabelecidos, como horários de entrada e saída e o das refeições.

9.3.3 ROTINA PROFESSOR 1 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 5 ANOS

Alunos que fazem parte do Período Integral chegam na escola às 7h e ficam até às 16h.

Já na chegada da professora, às 12h, os alunos são levados ao refeitório para tomar um lanche antes de irem dormir, geralmente composto de leite ou suco com bolachas ou pão.

Em seguida, após irem ao banheiro e tomarem água, as crianças se deitam em uma caminha para a hora do soninho e a professora, neste momento, realiza a Leitura Diária.

São 2 horas de descanso. Após esse período, as crianças são acordadas e juntas, com a professora, organizam a troca de roupa quando necessário. Depois desse momento, há uma roda de conversa para falar sobre a rotina do período.

Entre 14h 30min e 15h, as crianças fazem uma refeição (jantar), após a qual realizam a escovação dos dentes.

O restante do período é destinado a jogos e brincadeiras, cantigas de rodas, músicas diversas, com conteúdo pertinente à faixa etária trabalhada, com horários de atividades livres no parque, com os brinquedos da sala de aula. Vídeos de desenhos e músicas também fazem parte da rotina do período integral.

Estabeleceu-se como objetivo, segundo o planejamento feito na unidade escolar para o Tempo Integral, um aprendizado divertido e construtivo, realizado através de jogos e brincadeiras, para que o tempo que a criança passa na escola se torne mais significativo e prazeroso, assegurando-lhe o desenvolvimento de inúmeros conteúdos e infinitas habilidades por meio do brincar.

Os pais acompanham a rotina de seus filhos através de reuniões realizadas por bimestre e da exposição, quando permitida, destas brincadeiras e jogos através das redes sociais.

9.3.4 ROTINA PROFESSORA 2 EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 5 ANOS

Assim como na rotina anterior, no período da manhã, das 7h às 12h, as crianças ficavam com outra professora até às 12h, com exceção do horário de descanso das crianças, que começa às 11h, improvisando na própria sala o local de

descanso.

As crianças permaneciam em descanso até, aproximadamente, às 13h, horário em que a professora do período da tarde as acordava, tendo início, então, a rotina de calçar os sapatos, ir ao banheiro, beber água, enquanto a professora recolhia os colchões e organizava a sala para o período da tarde.

O lanche começava em seguida, entre 13h e 13h30min.

As atividades consistiam em vivências mais lúdicas, com realização de rodas de musicalização, contação de histórias, jogos, brincadeiras e atividades artísticas. As atividades livres aconteciam no parque e nas duas aulas semanais de Educação Física. O horário de saída era entre 16h e 16h20min.

Os professores são as pessoas que passam mais tempo com as crianças dentro do ambiente escolar; são eles que planejam e executam a rotina das crianças dentro do tempo em que elas ficam na escola.

Ao observar as rotinas apresentadas pelas professoras para a Educação Infantil em Tempo Integral para crianças de 0 a 3 anos, não há uma diferença entre os períodos da manhã e da tarde. Os documentos apresentam o registro do período completo, marcados pela hora da alimentação, hora da higiene, hora da brincadeira livre e hora das atividades dirigidas pelas professoras. As marcações de tempo, como vimos anteriormente na seção 5.1, estão presentes na cultura escolar, determinadas pela cronologia imposta pelos professores (adultos) controlando o tempo destinado às brincadeiras e às atividades pedagógicas.

Observamos, nas rotinas da Educação Infantil para as idades de 4 a 5 anos, uma ruptura entre o período da manhã e da tarde. Não havia um trabalho conjunto entre as professoras dos dois períodos e as atividades não eram planejadas em conjunto, pensando no período integral, já que são os mesmos alunos, apesar de serem duas professoras diferentes.

Dentro das rotinas apresentadas para a Educação Infantil em Tempo Integral para crianças de 4 a 5 anos, há uma ruptura entre os períodos, assemelhando-se ao que as autoras Barbosa, Richter e Delgado (2015) chamam de modelo de escolarização e recreação, descrito no tópico 3.1 desta pesquisa, com a única diferença de que, no contraturno, as crianças também são atendidas por professores com formação mínima no magistério.

Segundo o planejamento, as crianças têm uma rotina no período da manhã, a

que se atribui a denominação de sala de aula regular. No período da tarde, por sua vez, o professor busca enfatizar os elementos lúdicos em suas aulas.

10 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Até aqui expusemos os dados que pudemos recolher entre documentos e consultas com os responsáveis indicados a responderem aos nossos questionamentos, todos indicados pela supervisora de ensino responsável pela recepção dos pedidos de autorização de pesquisas dentro da rede municipal de ensino, que acolheu nosso pedido de pesquisa e nos encaminhou aos responsáveis pelo setores de Educação Infantil no Departamento de Educação Infantil, de Apoio à Tecnologia da Informação, que alimenta o sistema de organização de matrículas e dados numéricos da SME, e, por fim, de acompanhamento do FUNDEB no município, para que pudéssemos buscar as informações que compuseram as seções anteriores referentes ao município.

Anterior a promulgação da LDB, 1996, a Educação Infantil em tempo parcial no município de São Carlos era chamada de pré-escola e oferecida em Parques Escolas para crianças de 5 a 7 anos, como apresentamos na seção 8, e mantidas pelo poder municipal. A Educação Infantil em Tempo Integral era chamada de creche e oferecida em algumas instituições com caráter filantrópico e em outras mantidas pelo próprio município em prédios adaptados.

O modelo de atendimento em tempo integral era oferecido para crianças de 0 a 7 anos em creches mantidas pelo Departamento de Assistência Social e visavam compensar carências e dar assistência aos filhos das camadas mais pobres, segundo registros encontrados na pesquisa de Tebet, Fragelli e Oliveira (2015).

A partir do ano de 1999, com base na LDB, as creches do município de São Carlos passaram aos cuidados da Secretaria de Educação, e os profissionais responsáveis pelos cuidados com as crianças passaram a ser professores com atribuição mínima de nível médio em Magistério. Tal alteração mudou o cenário do atendimento às crianças em período integral, o qual necessitou ser repensado em vários aspectos, como: a faixa etária de atendimento, as condições de acesso, a estrutura física das instituições e o que mais se refere à qualidade do atendimento às crianças na Educação Infantil em Tempo Integral, introduzindo a perspectiva de

ampliação do tempo escolar diário.

O atendimento em Tempo Integral mesmo após a promulgação da LDB, continuou sem reformas para as adaptações necessárias, sem planejamento pedagógico específico para um atendimento que deixava de ser assistencial (cuidado, higiene e alimentação) para ser educacional. Segundo Arruda, Feijó de Andrade e Machado (2018, p. 97-98):

As mudanças que trouxeram as dúvidas trouxeram também a possibilidade de diagnosticar os erros, traçar estratégias e entender o processo de transição. Em decorrência, a construção de um plano de estudos foi iniciada pela Secretaria Municipal de Educação com base nos Referenciais Curriculares Nacionais. Sabia-se que a construção de um plano de estudo era fundamental para a realização das atividades pedagógicas nas escolas e junto vieram as formações para os professores e demais profissionais envolvidos no contexto infantil.

No município de São Carlos, no início da transição do atendimento da Assistência Social para a Educação, foram oferecidas bolsas de estudo para formação em Pedagogia a pajens (pessoas responsáveis pelo cuidado das crianças nas creches antes da LDB). Nem todas aceitaram, mas não foram destituídas de seu cargo, passando a atuar somente na Educação Infantil de 0 a 3 anos ou transferidas para outras funções, como as funções de merendeira e de agente de serviços gerais.

O município considera muito os números, tanto que, para seu próprio controle, contabiliza as crianças matriculadas em Tempo Integral duas vezes para obter o número de atendimentos, mas utiliza somente o número de matriculados e não o de atendimentos para receber os repasses do FUNDEB, pois esta é a regra vigente. E, nesse quesito de cômputo numérico de atendimentos em Tempo Integral, o município apresenta bons resultados, pois alcança as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação de 2014, o que vem de encontro com o pensamento de Araújo (2015) sobre o aumento das vagas para a Educação em Tempo Integral:

A hipótese de que a experiência da educação integral na educação infantil se mantém principalmente sob a égide da ampliação do tempo de permanência da criança na instituição é um anúncio do quanto se fazem necessários estudos e pesquisas que nos permitam compreender os diferentes desafios e motivações que têm se constituído em torno da demanda de ampliação do tempo integral ou da educação em tempo integral na educação infantil (ARAÚJO, 2015, p. 8).

Além de políticas públicas e de financiamento, outro fator tão importante quanto os primeiros é a formação dos professores que atuam na Educação Infantil em Tempo Integral, afinal, pelo que vimos até agora, são eles os responsáveis pelo planejamento e execução das atividades com as crianças matriculadas em período integral. O município mantém um bom programa de formação continuada de professores através do Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação São Carlos-SP (CeFPE), mas, ao analisar as listas dos cursos ofertados desde 2017, apesar de serem oferecidas várias propostas formativas muito importantes para os professores atuantes na Educação Infantil, à exceção de algumas *lives*²³ de curta duração, nenhum curso ou atividade de formação foi desenvolvido especificamente para a Educação em Tempo Integral.

Os avanços obtidos para a Educação Infantil, em relação à não fragmentação entre o cuidar e o educar, à brincadeira como foco de aprendizagem e à criança como protagonista, trazidas pelas orientações legais contemporâneas, não superaram os desafios da falta de infraestrutura, de planejamento e de financiamento da Educação em Tempo Integral.

Não há, ainda, um referencial pedagógico municipal para a Educação Infantil. Seu conteúdo e formato, por diversas vezes, foram esboçados em encontros e consultas às escolas, mas nunca foram concluídos. Não há, formalmente indicada através de portaria, decreto ou lei, uma pessoa responsável dentro da SME para atender às necessidades e demandas da Educação Infantil em Tempo Integral, ficando a cargo da responsável pela Educação Infantil essa demanda.

Temos, como documento próprio do município, o Plano Municipal de Educação (PME), que deveria ser acompanhado e fiscalizado pelo Conselho Municipal de Educação. Mas, segundo a presidente do CACs Fundeb, que acompanha todas as reuniões do CME, isso não está acontecendo.

A partir dos dados até aqui apresentados, podemos dizer que a Educação em Tempo Integral na Educação Infantil, em São Carlos, ainda está em vias de construção, necessitando analisar, refletir e redimensionar suas práticas, de modo a renunciar aos diversos fatores que constituíram a Educação em Tempo Integral, no município, como compensador de carências, para avançar na direção de uma

²³ Palestras transmitidas on-line pelos canais do YouTube ou redes sociais, e isto em função da Pandemia do Coronavírus.

Educação em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral.

A partir dos dados que encontramos na publicação: *Reflexões Pedagógicas para a Educação Infantil no município de São Carlos* (2018), das organizadoras Colautti e Messa, as quais reconhecem que o período complementar (integral) oferecido pelo município para crianças de 4 a 5 anos é um “[...] recurso oferecido às famílias pela Prefeitura Municipal para que as crianças tenham a oportunidade de permanecer por mais tempo na escola enquanto suas famílias trabalham” (COLAUTTI E MESSA, 2018, p. 291). Expressam, ainda, preocupação com o conteúdo oferecido nesse tempo que a criança permanece na escola:

O período complementar deve assumir como proposta pedagógica momentos que contribuam para que a criança seja sujeito de sua própria história, que cria, inventa, interage e que tenha o seu próprio jeito de pensar o mundo. É esperado que o professor utilize de sua criatividade para proporcionar às suas crianças ações lúdicas que perpassem os vários espaços e tempos da escola, como, por exemplo, brincadeiras nas áreas externas, contação de histórias embaixo de uma árvore, jogos dirigidos no pátio, espaços para o livre brincar que não seja o parque, espaços para a livre expressão como a pintura com tinta no painel de azulejos, cultivo de horta e jardim, o contato com as diversas linguagens artísticas como artes visuais, dança, música e teatro, passeios culturais e recreativos nos espaços e ações promovidas em nossa cidade. Enfim, é preciso que a criança vivencie com alegria o seu tempo de permanência na escola (COLAUTTI; MESSA, 2015, p. 292).

Confirmando assim que a Educação Infantil de 4 a 5 anos, no município de São Carlos, é uma realidade que podemos comparar aos modelos de escolarização/recreação, conforme apontados por Barbosa, Richter e Delgado (2015), citadas na seção anterior.

Para alcançar um atendimento de qualidade na Educação em Tempo Integral, Maurício (2009) indica que a implantação de uma Educação Integral em Tempo Integral “[...] implica prioridades que podem direcionar os projetos para desenvolvimentos diversos” e que as concepções e a operacionalização da educação em Tempo Integral vão marcar o projeto e como ele será desenvolvido. Por isso, entendemos que não basta a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola; é preciso muito mais. É necessário oferecer uma Educação Integral em Tempo Integral, uma Educação Integral que esteja em consonância com as necessidades gerais do educando e que resulte em sua inserção na sociedade em

que vive, de maneira que ele possa nela atuar como cidadão crítico e transformador.

Há que se pensar, também, nos tempos e nos espaços necessários para que a escola em Tempo Integral mantenha, ao ampliar a jornada, um carácter educativo no seu espaço e em outros espaços existentes além da escola. Para Gonçalves (2006, p. 132):

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente carácter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de carácter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a ampliação da jornada escolar torna necessário efetuar mudanças na rotina e nos espaços escolares, os quais devem ser planejados de acordo com as necessidades educativas das crianças, buscando a qualidade do ensino. É necessário, pois, introduzir as dimensões da Educação Integral em Tempo Integral.

Entre as maiores dificuldades apresentadas para a implantação e a manutenção da escola em Tempo Integral, os estudos de Gomes (2017) indicam: a coordenação dentro dos espaços escolares e a falta de espaços e financiamentos. Sobre isso, pensando no papel do Estado, que permite autonomia para que as instituições escolares se organizem na oferta da ampliação da jornada, existem, como consequência, alguns fatores que podem se tornar positivos. Por exemplo, as escolas não têm de responder a um padrão fixo de oferta, podendo se organizar e planejar um currículo que respeite as peculiaridades da comunidade escolar que atendem, construindo, assim, uma interação singular que respeite a diversidade existente e que busque a correspondência aos princípios democráticos de acesso e permanência na escola.

Com isso, as escolas caminham na garantia de uma experiência educativa comprometida com o viver juntos, ofertando uma educação que respeite a história social e cultural de seus alunos e da comunidade na qual está inserida. Porém, como fator negativo, podemos mencionar a relativa desresponsabilização do ente Estado, que passa a utilizar espaços fora da escola, a incentivar o trabalho voluntário nas

experiências de escola em Tempo Integral, e a diminuir os recursos destinados para a Educação Infantil em Tempo Integral, deixando de responsabilizar-se pelas políticas públicas que demandam maiores financiamentos (MIRANDA; SANTOS, 2012). Assim, o que temos:

[...] são iniciativas isoladas, motivadas, sobretudo, pela reivindicação da família em colocar os filhos em unidades de tempo integral ou por iniciativas próprias de governos. Ainda que alguns aspectos da matriz discursiva do Programa Mais Educação parece inspirar a implementação do tempo integral no âmbito da educação infantil, o que observamos é uma ênfase na ampliação do tempo de permanência das crianças, sobretudo naquelas instituições cujos territórios se encontram em áreas mais vulneráveis decorrentes da pobreza e em função dos chamados ‘riscos sociais’ que ameaçam os direitos das crianças pequenas (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 142).

Os fatos evidenciam o quanto a Educação Infantil em Tempo Integral no município necessita um olhar mais atento para que sua proposição resulte em políticas públicas de qualidade, destinadas ao atendimento de bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas nas escolas de Tempo Integral. E esse não é um assunto recente; o atendimento para as crianças em Tempo Integral já era uma realidade mesmo antes da LDB de 1996.

Precisamos, nesta constatação, atentar para as evidências que estão presentes na realidade do atendimento na Educação Infantil em Tempo Integral, no município de São Carlos, para sublinharmos a importância de serem formuladas políticas públicas de qualidade, na construção pedagógica, por meio de um documento construído coletivamente e baseado na realidade municipal e no financiamento não focado apenas no FUNDEB, mas também no financiamento com recursos próprios do município.

Essa não é uma tarefa fácil, tampouco rápida; vários municípios apresentam as mesmas dificuldades, como pudemos ver no estudo do estado da questão desta pesquisa, e, conforme nos relata Araújo (2015, p. 17):

As diferentes experiências que se configuram em torno da ampliação do “tempo integral” ou da “educação em tempo integral na educação infantil”, as polarizações em torno das finalidades expressas da educação infantil e do ensino fundamental, as disparidades de investimento público na educação infantil, os desafios em torno da universalização da educação infantil, a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, as exigências da vida contemporânea culminando com a inserção crescente da mulher no mercado

de trabalho, as responsabilidades públicas em torno do combate à pobreza, a ampliação e reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

A autora ainda nos instiga quando afirma que “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, 2015 p. 17).

Mesmo não havendo modelos prontos, há considerações a se fazer quando se pensa em uma escola de Tempo Integral. Gonçalves (2006) chama a atenção para alguns pontos importantes, como:

[...] corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior (GONÇALVES, 2006, p. 132).

No intuito de colaborar com o avanço em direção a uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral conforme as características e condições do município da pesquisa, elencamos alguns elementos que podem ser importantes para a construção de uma política pública que se assente no direito das crianças e que também possa acolher as necessidades das famílias:

- Buscar identificar e compreender os fatores econômicos, administrativos, educacionais, sociais e políticos dentro da realidade municipal e de cada escola que atende em Tempo Integral, para uma melhor organização e implementação da Educação Infantil em Tempo Integral;
- Entender as necessidades das crianças e das suas famílias e coordená-las com o que elas esperam da Educação Infantil em Tempo Integral;
- Manter uma organização e administração escolar, pensadas no atendimento da Educação Infantil em Tempo Integral, que envolva toda a equipe escolar;
- Oferecer formação contínua para professores que atuam na Educação Infantil em Tempo Integral, pensando nas práticas e propostas pedagógicas ou, mesmo, na troca de experiências exitosas;

- Manter e disponibilizar publicamente e com fácil acesso registros das experiências, estatísticas, financiamentos e gastos em Educação;
- Compreender os significados da Educação Infantil em Tempo Integral para as crianças; e
- Estabelecer relações da Educação Infantil em Tempo Integral com as famílias e com a comunidade escolar.

Não há modelos prontos nem concepções exclusivas, mas há muitas opções a serem consideradas para se pensar em uma Educação Integral em Tempo Integral, e em cada concepção ou modelo a se adotar haverá desafios e medidas a serem consideradas durante a ação, trazendo para a Educação Integral em Tempo Integral novos olhares e desafios a serem encarados.

Esperamos que o município de São Carlos continue evoluindo na qualidade da oferta da Educação Integral na Educação em Tempo Integral, buscando sempre, como o centro de todas as iniciativas, a formação integral da criança que frequenta a Educação Infantil, independentemente de sua modalidade.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxemos nesta pesquisa vários fatores ligados à Educação em Tempo Integral, buscamos encontrar o que as produções acadêmicas já haviam pesquisado sobre o assunto através da pesquisa do Estado da Questão, delinear a história da Educação em Tempo Integral através do legado de Anísio Teixeira, buscamos compreender as concepções de Educação em Tempo Integral e de Educação Integral, e, por fim, buscamos dados no município de São Carlos para compreender o atendimento oferecido pelo município da Educação em Tempo Integral.

Nossa história foi perpassada por experiências de Educação em Tempo Integral; exploramos experiências de escola de Tempo Integral no Brasil a partir da história das principais experiências constituídas no país. Essas propostas buscaram constituir um novo tipo de escola que pudesse atender às necessidades da população. Infelizmente, muitas dessas propostas sucumbiram a interesses políticos e a descontinuidades das políticas públicas. A maioria dessas experiências tinha a visão de que manter os alunos por mais tempo na escola significava suprir suas carências físicas e culturais, mas, perguntamo-nos, quais atividades eram oferecidas nesse tempo em que a criança permanecia na escola? Eram atividades planejadas pedagogicamente para propiciar uma Educação Integral ou apenas atividades para manter as crianças ocupadas enquanto seus pais trabalhavam?

Por essa razão, ampliamos nossas discussões com o objetivo de compreender as concepções existentes sobre a Educação em Tempo Integral e a Educação Integral, pois, nas vezes em que os documentos oficiais citavam a Educação Integral, buscou-se em sua execução a Educação em Tempo Integral.

O currículo da escola de Tempo Integral deve considerar que quanto maior for o horário de atendimento, maior será a responsabilidade que as escolas têm com as crianças, no que respeita ao seu desenvolvimento e sua aprendizagem, bem como no oferecimento de cuidados com a saúde, higiene, alimentação e atividades diferenciadas em que as crianças possam ser protagonistas da sua própria aprendizagem, podendo, assim, levá-las para a vida social fora do espaço escolar.

Vimos que as políticas públicas influenciam diretamente na abertura ou no fechamento de escolas e de turmas de Tempo integral, e, no momento, a mais consolidada das políticas que tratam da educação de tempo integral é o FUNDEB –

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que vem garantindo, mesmo que mínimos, os recursos a serem aplicados nos alunos que estudam em tempo integral.

A escola de Educação Integral em Tempo Integral pode se tornar concreta, desde que cumpra a sua função social, formando crianças e adolescentes que conheçam o mundo em que vivem, compreendam suas contradições e que possam transformá-lo produtiva e positivamente, dando oportunidade, a todos os estudantes, independentemente de sua condição social, ao acesso a atividades e saberes que podem representar oportunidades de crescimento como cidadão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. D. de; WIEBUSCH, A.; SEGAT, T. C. Educação em tempo integral em uma escola de educação infantil de Santa Maria-RS: diálogos possíveis. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 579–599, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9760. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9760>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ARAÚJO, V. C. de. **Educação infantil em tempo integral: em busca de uma philia social**. Educ. rev., Curitiba, n. 63, p. 191-203, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100191&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2020.

ARAÚJO, V. C. de. (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. - [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. 186 p.

ARRUDA, M. P.; FEIJÓ DE ANDRADE, I. Cr.; MACHADO, S. S. B. Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: a percepção de professoras da educação infantil. **HOLOS**, [S.l.], v. 7, p. 91-102, dez. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4384>. Acesso em: 18 set. 2020. Acesso em: 16 abr. 2020

AZEVEDO, Fernando de... [et. al]. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. [Recife]: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, dezembro de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400095&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21 dez. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 20, de 09 de dezembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 03, de 03 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino**

Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 ago. 2005. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 15, de 15 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.5, 25 abr. 2007.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Diário Oficial da União: seção 1-Edição extra, Brasília, DF, p.2, 2 jan. 2010.

_____. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente.** Ed. At. outubro de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Mesa da Câmara dos Deputados. 53ª Legislatura – 4ª Sessão Legislativa. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br> Acesso em: 2 nov. 2019.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de Fevereiro de 2016. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.1, 7 fev. 2006.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de Abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.1, 05 abr. 2013.

_____. Ministério de Educação. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 26 de Abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.5, 26 abr. 2007.

_____. Portaria nº1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Novo Mais Educação**. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2021.

_____. Resolução nº 3, de 03 de Agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27, 08 ago. 2005.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, agosto de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 abr. 2020.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, Oct. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: **IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010**, Elvas, Cáceres e Mérida. Anais Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 2010a. v. 9. p. 1-11. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16559344-Questoes-sobre-uma-proposta-nacional-de-gestao-escolar-local.html>. Acesso em: 25 out. 2011.

CARVALHO, M. do C. B. de. O Lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166>. Acesso em: 09 jul. 2020.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

COELHO, L. M. C. da C. **Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral**. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, Sept. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. História(s) da educação integral. In. MAURÍCIO, L. V. (org.) **Em aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V.22, n.80, Brasília: Educação Integral e Tempo Integral, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, Junho 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2020.

_____. MENEZES, J. S. da S. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. In: **30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, 2007, Caxambu, Anais..., 2007, p. 1-16.

COLARES *et al.* **EDUCAÇÃO INFANTIL: O Papel do Gestor Escolar Para A Promoção da Educação Integral da Criança**. **cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5797/3533>. Acesso em: 16 abr. 2020.

COLAUTTI, C. M.; MESSA V. P. **Reflexões Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de São Carlos-SP**. São Carlos-SP: FPMSC, 2018.

CORRÊA, Talita Ananda. **Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil: análise de uma realidade**. 2017. 156 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Instituto de Ciências da Educação., Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Santarém-Pa, 2017.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. **Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 67, p. 70-111, Ago. 1999. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 Jun. 2020.

DUTRA, T.; MOLL, J. A. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA. *Revista Prática Docente*, v. 3, n. 2, p. 813-829, 26 dez. 2018. Disponível em:
<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/234/111>. Acesso em: 09 jul. 2020.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 17, n. 17, p. p. 63-78, jun. 2001. ISSN 1984-0411. Disponível em:
 <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2068>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FERNANDES, Cláudio. **"O que foi o Estado Novo?"**; *Brasil Escola*. Disponível em:
<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-estado-novo.htm>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

FICANHA, Kathiane. **Experiências de educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão-PR: qual formação integral?** 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR, 2015.

FURLAN, S. A.; LIMA, J. M. de; LIMA, M. C. de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 81-98, mar. 2019. ISSN 1980-4512. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p81>. Acesso em: 09 jul. 2020.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-

9983. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>.

Acesso em: 09 jul. 2020.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 09 jul. 2020.

GUIMARÃES, K. R. C.; SOUZA, M. de F. M. de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID642.

Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642>.

Acesso em: 08 jul. 2020.

GOMES, Núbia Rosetti do Nascimento. **O programa “educação em tempo integral” em uma escola de educação infantil no município de Vitória-ES**. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

HONORATO, T. A. Reforma Sampaio Dória: professores, poder e

figurações. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, pág. 1279-1302, dezembro de

2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401279&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 jul. 2020.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação – Ced, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KUHLMAN JR., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, agosto de 2000. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso)

[24782000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 mai. 2020.

LEITE, C. D. P. **Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação**. Teoria &

Prática, Campinas, v. 34, n. 68, p.13-28, dez. 2016. Disponível em:

<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/524/317>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MARIGO, A.F.C.; BRAGA F.M. **Em busca do conhecimento em educação: fundamentos do trabalho acadêmico-científico**. - São Carlos: EdUSCAR, 2015. 93 p.

MARQUES, Luciene de Sousa. **Educação infantil na perspectiva da educação**

integral em Porto Velho-RO: possibilidades e constatações críticas. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-Ro, 2016.

MATIELLO, Alexandre Maurício. **Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental.** *Cidades* [Online], 34 | 2017, posto online no dia 30 junho 2017, consultado o 18 janeiro 2022. URL: <http://journals.openedition.org/cidades/463>

MAURÍCIO, L. V. (org.) **Em aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V.22, n.80, Brasília: Educação Integral e Tempo Integral, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral.** *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/173>>. Acesso em: 17 set. 2020.

MIRANDA, M.G.; SANTOS, S.V. **Propostas de Tempo Integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2012v30n3p1073>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MESQUITA, A. M. de. **Os Conceitos de Atividade e Necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores** in MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

MOLL, J. (org.) **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec/ Secad, 2009. 52 p.

MOLL, J. **O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e a formação integral.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 22 de set. 2020.

NASCIMENTO, J. M. **História Social Da Infância No Brasil: Práticas Escolares Do Jardim De Infância Modelo De Natal - Rn (1953 - 1965).** *Holos*, 32(5), 93-104. Disponível em: <http://dx.doi->

org.ez31.periodicos.capes.gov.br/10.15628/holos.2016.4854. Acesso em: 16 abr. 2020.

PARENTE, C. DA M. D. **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200415&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 abr. 2020.

PEIXOTO, E. M.; SCHUCHTER, T. M.; ARAÚJO, V. C. **O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político pedagógico em questão.** In. ARAÚJO, V. C. de. (org.). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. - [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. 186 p.

ROCHA, J. A. de L. **Breve história de vida e morte de Anísio Teixeira: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador.** 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2019. 286 p.

ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org). **Jhon Dewey: Roberto B. Westbrook, Anísio Teixeira.** 1 ed. Recife: fundação Joaquim Nabuci/Editora Massangana, 2010. 136p.

SAQUELI, G. F.; BORGHI R. F. **Pontos de convergência e divergência entre os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação: uma análise comparativa.** Revista Educação e Cultura Contemporânea | v. 18, n. 52, p. 238-265, 2021. ISSN ONLINE: 2238-1279. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6176/47967590>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Rodrigues da Costa. **A educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do brincar.** 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2012.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 2, de 09 de Outubro de 2018.** Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: Seção 1, BRASÍLIA, DF, p.10, n.196, 10 out. 2018.

SORDI, M. R. L.; FREITAS L.C. **Responsabilização participativa.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 09 jul. 2021.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960.** Revista HISTEDBR On-line, v. 16, n. 70, p. 119-137, 7 maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649211/15748>. Acesso em: 09 jul. 2020.

TEBET G. G. de C. (org.) FRAGELLI M.C. B.; OLIVEIRA P. H. D. **Memórias da Educação Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos.** - São Carlos: FPMSC, 2015. 176 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TERRIEN, S. M. N.; TERRIEN J. **Os Trabalhos Científicos e o Estado Da Questão: Reflexões Teórico- Metodológicas.** Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

OLIVEIRA, Telmy Lopes de. **Educação infantil em tempo integral nos municípios de Serra e Vila Velha: os planos municipais em destaque.** 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-Es, 2016.

WEFFORT H. F.; ANDRADE J. P.; COSTA N. G. da. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios.** Cadernos Cenpec. 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020

TREVISA. R. **O que diferencia a BNCC para a educação infantil do DCNEI e do RCNEI. De acordo com a Base, a criança agora é a protagonista da aprendizagem.** Revista on line Nova Escola. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei?download=truevoltar=/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei?download=true#> Acesso em 16. abr. 2020.

**APÊNDICE A - REGIÕES DIVIDIDAS POR ÁREA DE SUPERVISÃO E IDADE
ATENDIDAS**

| REGIÃO | BAIRROS | CEMEIs 0 – 3 | CEMEIs 0 – 6 | CEMEIS 3 – 6 |
|--------|---|--|---|--|
| 1 | -Distrito de Água Vermelha -Distrito de Santa Eudóxia -Jockey Clube -Damha 1 e 2 -Parque das Araucárias -Residencial Moradas 1 Parque dos Flamboyants -Jardim Embaré -Parque Industrial | -Dionísio da Silva -Juliana Maria Ciarochi Perez | -Santo Piccin - Nilson Ap. Gonçalves | -José de Brito Castro -Prof.ª Ida Vinciguerra |
| 2 | -Santa Felícia -Jardim Bandeirantes -Jardim Paulistano -Santa Mônica -Jardim Centenário -Santa Marta -Santa Paula -Jardim Paraíso -Residencial Monsenhor - Romeu Tortorelli -Jardim Bethania -Jardim São Carlos -Jardim Paraíso | -José Marrara | -Prof.ª Maria Lucia Ap. Marrara -Walter Blanco | -Maria Luiza Perez |
| 3 | -Ivo Morganti -Arnon de Melo -Jardim Ipanema -Santa Angelina -Residencial Paraty São Carlos -São Carlos I, II, III, IV e V | - Prof.ª Amélia Meireles Botta | -Deputado Vicente Botta -Prof. Homero Frei | -Prof. Vicente de Paula Rocha Keppe |
| 4 | -Jardim Tangará -Maria Stela Fagá -Douradinho | - Prof. Antonio Cotrim - Bento Prado de | -Prof. Paulo Freire | -Antonio de Lourdes Rondon -Monsenhor |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Jardim Monique -Santa Maria I e II -São Carlos VIII -Jardim Itamarati -Parque Sabará -Jardim Lutfala -Residencial Astholfo L. Prado -Jardim São Rafael -Parque Primavera -Jardim dos Coqueiros -Residencial Américo Margarido -Jardim Veneza | <p>Almeida Ferraz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedro Pucci | | <p>Alcindo Siqueira</p> <ul style="list-style-type: none"> -Prof.^a Marli de Fátima Alves |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> Tijuco Preto Costa do Sol São João Baptista Vila Jacobucci Rancho Velho Vila Derigge Vila Marina Vila Celina Vila Faria Vila Marigo Nova Estância Cidade Jardim Jardim São Gabriel Convívio Dom Bosco | | | <ul style="list-style-type: none"> -Aracy Leite Pereira Lopes -Cecília Rodrigues -Helena Dornfeld -Prof. Julien Fauvel |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> Vila Nery Centro (Avenida São Carlos em direção a zona leste) Castelo Branco Centreville Jardim Brasil Azulville Jardim Cardinalli Jardim Ricetti Vila Monteiro | <ul style="list-style-type: none"> - Bruno Panhoca | | <ul style="list-style-type: none"> -Cônego Manoel Tobias -Dom Rui Serra -Dr. João Baptista Paino -Prof. João Jorge Marmorato -Prof. Lauro Monteiro da Cruz |

| | | | | |
|----|--|---|---|---|
| | Vila Isabel Jardim de Cresci Vila Santo Antonio Portal do Sol Jardim Nossa Senhora | | | |
| 7 | Jardim Bicão Jardim Botafogo Vila Prado Bela Vista Boa Vista Vila Carmem Jardim Medeiros Jardim Beatriz Conjunto Habitacional Romeu Santini São Carlos VI Vila Pelicano | - Ruth Bloem Souto | | -Benedicta Sthal Sodré -Carmelita da Rocha Ramalho -Osmar Stanley de Martini |
| 8 | Pacaembu Jardim Gonzaga Cruzeiro do Sul Vila Sonia Madre Cabrini Jardim Santa Teresa Jardim Monte Carlo | - Papa João Paulo II - João Muniz - Therezinha Rispoli Massei | | -Prof. Victorio Rebucci -Prof. Octávio de Moura |
| 9 | Jardim Deputado José Zavaglia Antenor Garcia Cidade Aracy II Residencial Eduardo Abdelnur | -Maria Consuelo B. Tolentino | -Carminda Nogueira de Castro Ferreira | -Enedina Montenegro Blanco -José de Campos |
| 10 | Planalto Verde Cidade Aracy I Centro Empresarial de Alta Tecnologia (CEAT) Parque Novo Mundo Presidente Collor | -Maria Alice Vaz de Macedo | -Olívia de Carvalho | -Benedito Ap. da Silva -Dário Rodrigues Olívia de Carvalho |

FONTE:< http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/divisao_regional_da_smecc.pdf >