



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA SILVA

**JORNADA ESCOLAR (PARCIAL E INTEGRAL) NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS
REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: ESTUDO
COMPARADO**

Marília
2024

FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA SILVA

**JORNADA ESCOLAR (PARCIAL E INTEGRAL) NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS
REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: ESTUDO
COMPARADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente.

Marília
2024

S586j	<p>Silva, Fernanda Aparecida Oliveira</p> <p>Jornada escolar (parcial e integral) na Educação Infantil das redes municipais de ensino das capitais brasileiras : estudo comparado / Fernanda Aparecida Oliveira Silva. -- Marília, 2024</p> <p>134 p. : tabs.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p>Orientador: Cláudia da Mota Darós Parente</p> <p>1. Educação em Tempo Integral. 2. Política Educacional. 3. Plano Municipal de Educação. 4. Educação Comparada. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA SILVA

**JORNADA ESCOLAR (PARCIAL E INTEGRAL) NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS
REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: ESTUDO
COMPARADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Cláudia da Mota Darós Parente
UNESP – Campus de Marília
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maévi Anabel Nono
UNESP – Campus de São José do Rio Preto
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Silvia Adriana Rodrigues
UFMS
Examinadora

Marília, 22 de Março de 2024

Aos profissionais da Educação, em especial aos da Educação Infantil, que atuam com profissionalismo e se comprometem a fazer o melhor possível para nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Clesio e Rosimeire, que sempre me apoiaram nas minhas decisões, me incentivaram a estudar e me ensinaram que a Educação é o melhor caminho.

À minha irmã, Letícia, que sempre acreditou em mim e me incentivou.

Ao meu esposo, Richard, pelo apoio e compreensão durante a minha trajetória no mestrado acadêmico.

As minhas amigas Carol e Denise pelas vezes que me substituíram na escola para que eu pudesse honrar com os compromissos do Mestrado. Muito Obrigada!

Sou muito grata à minha orientadora. Professora Cláudia, você acreditou que eu seria capaz de fazer essa pesquisa e desde do início me apoiou. Obrigada pela paciência, atenção, incentivo e orientação. Você foi essencial para a conclusão deste trabalho.

Às professoras Maévi e Silvia, que participaram da minha banca de qualificação, e trouxeram contribuições relevantes para que eu pudesse concluir a pesquisa. Também, reitero os agradecimentos, por terem aceitado participar da minha banca de defesa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas e aprender muito.

Agradeço ao Divino, especificamente, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida.

“Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” Freire (2021, p.105).

RESUMO

Esta Dissertação é resultado da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília, vinculada à linha de pesquisa 4: “Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais” e ao Grupo de Pesquisa e Análise de Políticas Educacionais (GAPE). A pesquisa tem como objetivo geral comparar a jornada escolar (parcial e integral) na Educação Infantil das redes municipais de ensino das capitais brasileiras. Os objetivos específicos foram: sistematizar aspectos históricos e legais da Educação Infantil, privilegiando diretrizes, orientações e mudanças na organização da jornada escolar (parcial e integral); comparar estratégias e metas dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras em termos de organização e de ampliação da jornada escolar (parcial e integral) e suas repercussões na oferta de Educação Infantil (matrículas e escolas); descrever e comparar a jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras, identificando similaridades e diferenças. Em termos de estrutura da Dissertação, são apresentados três percursos investigativos, cada um correspondente a um objetivo específico e determinados procedimentos metodológicos. O primeiro percurso investigativo demonstrou que, ao longo da história da Educação Infantil, os dois tipos de jornada escolar estiveram presentes, sendo, normalmente, o tempo integral associado a uma concepção assistencialista e destinado às crianças da classe popular, e a jornada parcial, com uma concepção mais pedagógica, geralmente destinada às crianças da elite. Atualmente, do ponto de vista legal, a jornada parcial tem o mínimo de 4 horas e a jornada integral, o mínimo de 7 horas. Desde 2014, o Plano Nacional de Educação estabelece meta e estratégias que indicam orientações político-pedagógicas para a organização e a ampliação da jornada escolar nos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais. Assim, no segundo percurso investigativo foi realizada a análise dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras; essa análise evidenciou que todas as capitais possuem meta para a Educação em tempo integral, sendo que a maioria legitimou a meta 6 do PNE. Com relação à Educação Infantil, a maioria das capitais propôs estratégias para a ampliação da jornada escolar para contemplar o período integral. Frente a essas diretrizes de ação, a análise dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica mostrou que a maior parte das crianças matriculadas na Educação Infantil, frequenta a escola em jornada parcial, sendo a creche o segmento com mais matrículas em jornada integral. A análise comparativa da meta/estratégia do PNE/PME com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica demonstrou desafios no segmento da pré-escola, já que a maioria das capitais não atingiu a meta/estratégia proposta. No terceiro percurso investigativo foi realizada a revisão da literatura sobre a jornada (parcial e integral) nas capitais brasileiras, o que possibilitou a sistematização de alguns elementos temporais, indicando a diversidade que pode existir na organização da jornada escolar. Adicionalmente, a análise comparada da carga horária das escolas de Educação Infantil das capitais, demarca as diferenças entre a jornada escolar, inclusive em escolas de uma mesma capital. A investigação encontrou uma variação de 2 horas e 7 minutos a 6 horas, na jornada parcial e de 9 a 15 horas na jornada integral. A pesquisa evidenciou que existem várias opções político-pedagógicas para a organização da jornada escolar (parcial e integral) e que as capitais brasileiras possuem suas próprias políticas para organizar e ampliar a jornada escolar.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Política Educacional; Plano Municipal de Educação; Educação Comparada.

ABSTRACT

This dissertation is the result of master's research carried out in the Graduate Program in Education at the Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília campus, linked to research line 4: "Educational Policies, Management of Systems and Organizations, Work and Social Movements" and the Educational Policies Research and Analysis Group (GAPE). The general objective of the research is to compare the school day (part-time and full-time) in Early Childhood Education in the municipal education networks of Brazil's capital cities. The specific objectives were: to systematize historical and legal aspects of Early Childhood Education, focusing on guidelines, orientations and changes in the organization of the day school (part-time and full-time); to compare strategies and goals in Municipal Education Plans of Brazilian capitals in terms of organization and expansion of the school day (part-time and full-time) and its repercussions on the provision of Early Childhood Education (enrollments and schools); to describe and compare the school day in Early Childhood Education in Brazilian capitals, identifying similarities and differences. In terms of the structure of the dissertation, three research paths are presented, each corresponding to a specific objective and certain methodological procedures. The first investigation showed that, throughout the history of Early Childhood Education, both types of school day have been present, full-time usually associated with a welfare concept and aimed at children from the lower classes, and part time, with a more pedagogical concept, generally aimed at elite children. Currently, from a legal point of view, part-time has a minimum of 4 hours and full-time has a minimum of 7 hours. Since 2014, the National Education Plan has established goals and strategies that indicate political-pedagogical guidelines for the organization and expansion of the school day in federal, state, district and municipal education systems. In the second stage of the investigation, the Municipal Education Plans of the Brazilian capitals were analyzed; this analysis showed that all the capitals have a goal for full-time education, and most of them legitimized goal 6 of the PNE (National Education Plan). Regarding Early Childhood Education, most capitals proposed strategies for expanding the school day to include full-time education. In view of these action guidelines, the analysis of the data from the Statistical Synopsis of Basic Education showed that most children enrolled in Early Childhood Education attend school part-time, with daycare being the segment with the most full-time enrollments. The comparative analysis of the PNE/PME target/strategy with the data from the Statistical Synopsis of Basic Education showed challenges in the pre-school segment since most capitals did not reach the proposed target/strategy. The third stage of the research was a review of the literature on the school day (part-time and full-time) in Brazilian capitals, which made it possible to systematize some temporal elements, indicating the diversity that can exist in the organization of the school day. In addition, a comparative analysis of the working hours of Early Childhood Education schools in the capitals shows the differences between school hours, even in schools in the same capital. The research found a range of 2 hours and 7 minutes to 6 hours for part-time hours and 9 to 15 hours for full-time hours. The research showed that there are various political-pedagogical options for organizing the school day (part-time and full-time) and that Brazilian capitals have their own policies for organizing and extending the school day.

Keywords: Full-time Education; Educational Policy; Municipal Education Plan; Comparative Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro referencial para análises na educação comparada.....	22
Figura 2 – O modelo de Bereday para a condução de estudos comparados.....	23
Figura 3 – Horários e atividades - Jardim de Infância privado - 1875.....	34
Figura 4 – Percentual das crianças de 5 anos que frequentavam a escola, de 2013 a 2021.....	52
Figura 5 – Número e percentual de crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentavam a escola/creche, de 2013 a 2019.....	53
Figura 6 – Percentual de alunos de ETI por etapa de ensino, de 2014 a 2021.....	54
Figura 7 – Percentual de escolas de ETI por etapa de ensino, de 2014 a 2021.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percursos investigativos que integram a Dissertação e respectivos procedimentos metodológicos.....	26
Quadro 2 – Marcos político-legais dos aspectos temporais na Educação Infantil a partir de 1988.....	40
Quadro 3 – Ampliação da jornada escolar na Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras em comparação com o PNE.....	60
Quadro 4 – Cumprimento da meta de ETI do PNE e do PME, na creche, por capital brasileira - Brasil.....	82
Quadro 5 – Cumprimento da meta de ETI do PNE e do PME, na pré-escola, por capital brasileira - Brasil.....	85
Quadro 6 – Carga horária (mínima e máxima) na creche, das capitais brasileiras.....	100
Quadro 7 – Carga horária (mínima e máxima) na pré-escola, das capitais brasileiras.....	102
Quadro 8 – Descrição das metas e estratégias dos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras sobre a ampliação da jornada escolar na Educação Infantil e na Educação Básica.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média de horas-aula diária na Educação Infantil (creche e pré-escola), por rede municipal de ensino das capitais brasileiras - 2022.....	66
Tabela 2 – Matrículas das creches e pré-escolas, das redes municipais de ensino, por capital, Brasil - 2022.....	69
Tabela 3 – Matrículas da creche das redes municipais de ensino por tipo de jornada escolar (integral e parcial), por capital, Brasil - 2022.....	71
Tabela 4 – Matrículas da pré-escola das redes municipais de ensino por tipo de jornada escolar (integral e parcial), por capital, Brasil - 2022.....	73
Tabela 5 – Estabelecimentos que oferecem creche por percentual de matrículas em tempo integral nas redes municipais de ensino, por capital, Brasil -2022.....	76
Tabela 6 – Estabelecimentos que oferecem pré-escola por percentual de matrículas em tempo integral nas redes municipais de ensino, por capital, Brasil - 2022.....	79
Tabela 7 – Trabalhos acadêmicos sobre jornada escolar na Educação Infantil nas capitais brasileiras.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
EC	Educação Comparada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETI	Educação em tempo integral
GAPE	Grupo de Pesquisa e Análise de Políticas Educacionais
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI	Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PI	Parque Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RMEI	Rede Municipal de Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMEI	Unidades Municipais de Educação Infantil
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O surgimento do objeto de estudo	15
1.2 Justificativa do estudo	16
1.3 Objetivos da pesquisa	19
1.4 Aspectos metodológicos	19
1.4.1 Educação comparada intranacional	19
1.4.2 Abordagem quanti e qualitativa	24
1.4.3 Levantamento e análise documental	24
1.4.4 Revisão da literatura, levantamento e análise de trabalhos acadêmicos	25
1.5 Estrutura da Dissertação	25
2 PERCURSO INVESTIGATIVO 1 - JORNADA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	28
2.1 Introdução	28
2.2 Tempos escolares: alguns conceitos	29
2.3 Organização dos tempos escolares na Educação Infantil: aspectos históricos	33
2.4 Aspectos temporais da Educação Infantil na legislação brasileira recente	40
2.5 Educação Integral: conceito	44
2.6 Educação Infantil (integral) em tempo integral: algumas considerações	47
2.7 Monitoramento das metas 1 e 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)	50
2.8 Considerações possíveis	55
3 PERCURSO INVESTIGATIVO 2 - ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CAPITAIS BRASILEIRAS	57

3.1 Introdução	57
3.2 Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras: metas e estratégias para ampliação da jornada escolar	58
3.3 Média de horas-aula diária na Educação Infantil das capitais brasileiras	65
3.4 Matrículas das creches e pré-escola das capitais brasileiras	68
3.5 Escolas com matrículas de Educação Infantil em tempo integral	75
3.6 Atendimento em tempo integral nas capitais brasileiras: análise comparada do PNE e do PME	81
3.7 Considerações possíveis	87
4. PERCURSO INVESTIGATIVO 3 - JORNADA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E DA CARGA HORÁRIA DAS ESCOLAS	90
4.1 Introdução	90
4.2 Produções acadêmicas sobre jornada escolar na Educação Infantil em capitais brasileiras	90
4.3 Carga horária mínima e máxima de horas-aula diária nas escolas de Educação Infantil das capitais brasileiras	99
4.4 Considerações possíveis	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE 1 - Metas e estratégias de ampliação da jornada escolar na Educação Infantil e na Educação Básica dos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras	123

1 INTRODUÇÃO

1.1 O surgimento do objeto de estudo

Este texto resulta da pesquisa de Mestrado em Educação sobre a jornada escolar (parcial e integral) na Educação Infantil das capitais brasileiras, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília/SP. Para compreender a escolha dessa temática é importante esclarecer como surgiu o interesse em estudar este tema. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trabalhei um ano como professora do Ensino Fundamental e, desde 2019, sou professora concursada na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo. No ano de 2019, fui professora de uma turma de Educação Infantil de tempo integral, momento em que surgiram alguns questionamentos que me fizeram refletir sobre a organização dessa etapa da Educação Básica em período integral.

Também em 2019, comecei o curso de Especialização “Docência na Educação Infantil”, oferecido pela UFU. Ao final, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação Infantil de tempo integral: desafios e possibilidades da ampliação da jornada escolar para a qualidade do ensino/aprendizagem”.

Em 2022, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, e cursei a disciplina “Políticas e Práticas de Organização e Ampliação da Jornada Escolar” sob a responsabilidade da professora Cláudia da Mota Darós Parente, minha orientadora. Na oportunidade, li o estudo de Souza (2021) sobre a organização da jornada escolar das capitais brasileiras, com foco no Ensino Fundamental. A leitura do estudo mencionado aliada às reflexões possibilitadas pelos textos e discussões e da referida disciplina, me fizeram perceber que seria interessante pesquisar a jornada escolar (parcial e integral) na Educação Infantil.

Com o ingresso no mestrado acadêmico, passei a integrar o Grupo de Pesquisa e Análise de Políticas Educacionais (GAPE). As discussões realizadas nos encontros do grupo potencializaram a vontade de querer compreender as características e as especificidades da jornada escolar na Educação Infantil. Por conseguinte, a pesquisa tem como temática a jornada escolar e como objeto de estudo, a jornada escolar na Educação Infantil.

Diante do exposto, surgiram as seguintes problematizações: Como está organizada a jornada escolar na Educação Infantil nas capitais brasileiras? Como as capitais estão organizando e ampliando a jornada escolar na Educação Infantil? Quais são as diferenças e

semelhanças na organização da jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras? Esses questionamentos delinearão e conduziram a presente Dissertação.

1.2 Justificativa do estudo

A importância em desenvolver essa pesquisa está aliada a três principais motivos. O primeiro é porque a pesquisa sobre jornada escolar na Educação Infantil, abordando tanto o tempo parcial como o tempo integral tem sido alvo de poucos estudos. Essa constatação foi evidenciada por meio de levantamento bibliográfico exploratório¹ realizado na Base de Dados do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e que teve como objetivo encontrar estudos sobre as capitais brasileiras que focalizassem a organização da jornada escolar parcial e integral na Educação Infantil.

O segundo motivo para realização da presente pesquisa é que, em relação aos estudos sobre educação em tempo integral, a etapa da Educação Infantil ainda é pouco estudada. Como salienta Maurício (2019, p. 64):

Reverendo a produção escrita sobre educação integral/escola de tempo integral no Brasil, destaca-se a diminuta atenção dada ao tema relacionado à educação infantil. Não porque o tempo integral ou prolongado não seja praticado neste segmento, mas porque as reflexões sobre a ampliação do tempo como possibilidade pedagógica na educação infantil ainda são escassas.

A ampliação da oferta da Educação Infantil em tempo integral está descrita na estratégia 1.17, da meta 1 do Plano Nacional da Educação (PNE 2014 - 2024): “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”. A meta 6 do PNE também descreve: “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).

Sendo o Brasil um país federativo, com a possibilidade de, no âmbito da educação, serem organizados sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, cada capital pode oferecer respostas específicas às demandas relativas à Educação Infantil por meio da formulação e da implementação de políticas públicas. Neste estudo, conceitua-se a política pública conforme Secchi (2013, p. 2):

¹ Os resultados desse estudo exploratório serão apresentados mais adiante.

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém: as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública.

Adicionalmente, de acordo com Souza (2006, p. 26), a política pública é um campo do conhecimento e busca, “ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

Compreende-se que cada capital está implementando ou tem a possibilidade de formular políticas públicas para a Educação Infantil. Assim, sistematizar as políticas das capitais é importante para analisar como esses municípios têm organizado o tempo na Educação Infantil e suas diferentes estratégias de oferta da jornada parcial e integral.

Nesta Dissertação, a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é entendida como direito de todas as crianças. As escolas de Educação Infantil são estabelecimentos educacionais que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos, complementando a ação das famílias (Brasil, 1996; 2009). São espaços nos quais as crianças devem ter o direito de viver seus tempos de infância, de brincar, de se expressar, de conviver e de ser as protagonistas na Educação Infantil. São instituições que possuem função sociopolítica e pedagógica, isso significa,

considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (Brasil, 2009, p. 6).

Nessa perspectiva, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, compreende-se a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Diante dessas concepções, qualquer política direcionada à infância, incluindo aquelas relativas à jornada escolar, deve ser formulada e implementada conforme as necessidades das

crianças, ou seja, para que elas vivenciem momentos que contribuam para seu desenvolvimento integral.

Além disso, é importante mencionar que está em vigor o Programa Escola de Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, na perspectiva da Educação Integral. O programa prevê assistência técnico-pedagógica e financeira aos Estados, Municípios e Distrito Federal (Brasil, 2023). Depreende-se que várias capitais brasileiras, foco desse estudo, estão (re)formulando e implementando políticas de Educação em Tempo Integral na Educação Básica, o que inclui a Educação Infantil. Dessa maneira, percebe-se que, no contexto brasileiro, as escolas estão sendo estimuladas a ampliar a jornada escolar.

O terceiro motivo para a realização deste estudo é que, embora o Censo Escolar traga dados quantitativos sobre a jornada escolar (parcial e integral) da Educação Infantil, é fundamental ir além do aspecto descritivo e estatístico, sendo necessário o detalhamento dessas informações para compreendermos a organização da jornada escolar.

Para fazer esta pesquisa, optamos por delimitar o estudo da jornada escolar na Educação Infantil nas capitais brasileiras. O Brasil é um país federativo, no qual União, Estados, Distrito Federal e Municípios têm autonomia para organizar seus sistemas de ensino e isso abre possibilidades para diferentes formas de organização da jornada escolar. Desse modo, a escolha das capitais brasileiras teve como pressuposto a ideia de que poderiam representar a diversidade de políticas e estratégias num país federativo como o Brasil. As capitais, geralmente, são as cidades mais populosas e desenvolvidas no âmbito de cada Estado, o que pressupõe maior número de escolas, de matrículas, assim como de demanda para a ampliação da jornada escolar, fatores que contribuem para que a análise da jornada escolar fique mais abrangente.

Por conseguinte, a jornada escolar na Educação Infantil é um tema pouco discutido pelos pesquisadores, ainda mais quando se trata de uma análise concomitante do tempo parcial e integral e, especificamente, numa abordagem comparativa. Pela busca exploratória realizada na Base de Dados do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) verificou-se que as pesquisas realizadas salientam normativas das redes municipais de educação sobre os horários que compõem a jornada escolar na Educação Infantil ou delineiam aspectos da rotina escolar estabelecida pelas escolas. Por meio dessa busca não foram encontrados estudos comparados. Portanto, os elementos expostos justificam a importância desta pesquisa.

1.3 Objetivos da pesquisa

O presente estudo contempla a jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras, evidenciando tanto o tempo parcial como o tempo integral, o que permite que os resultados da pesquisa possam trazer contribuições tanto para as discussões acadêmicas sobre a organização da jornada escolar na Educação Infantil, como para a formulação de futuras políticas públicas nessa área.

Por conseguinte, a pesquisa tem como objetivo geral:

- Comparar a jornada escolar (parcial e integral) na Educação Infantil das redes municipais de ensino das capitais brasileiras.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar aspectos históricos e legais da Educação Infantil, privilegiando diretrizes, orientações e mudanças na organização da jornada escolar (parcial e integral);
- Comparar estratégias e metas dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras em termos de organização e de ampliação da jornada escolar (parcial e integral) e suas repercussões na oferta de Educação Infantil (matrículas e escolas);
- Descrever e comparar a jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras, identificando similaridades e diferenças.

1.4 Aspectos metodológicos

A presente pesquisa insere-se no campo de análise de políticas públicas e da educação comparada (EC). Isso significa, por um lado, analisar a jornada escolar como resultado da ação do Estado. Por outro lado, em função do federalismo brasileiro, significa a diversidade de políticas que resultam em diferentes formas de organização da jornada, um campo propício para a educação comparada intranacional. Para isso, a seguir serão feitas considerações detalhadas sobre conceitos e procedimentos a serem utilizados na pesquisa.

1.4.1 Educação comparada intranacional

Não é intenção deste estudo aprofundar a história da EC, mas sim situar alguns fatos relevantes para aproximar o leitor da abordagem conceitual e metodológica da educação comparada e, em seguida, descrever os procedimentos e escolhas que orientaram o presente estudo.

A educação comparada, de forma sistemática, surgiu no século XIX. Marc-Antoine Jullien foi quem procurou introduzir a comparação na educação; “foi ele quem, pela primeira vez e logo num título, utilizou o termo ‘educação comparada’ e se preocupou em traçar as linhas em que devia assentar um estudo conducente à elaboração de uma ‘obra sobre a educação comparada’ (Ferreira, 2008, p. 128). Segundo Ciavatta (2009, p. 136), “a publicação *Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée*, de Marc Antoine Julien, em 1917, é considerada um marco nos estudos comparados no sentido de tornar-se uma ciência”.

Como ressalta Bonitatibus (1989, p. 37):

Julien, formulou, de modo bastante claro, os objetivos e métodos de um estudo comparado em educação que, segundo suas expectativas, deveria fornecer resultados de utilidade imediata e que constituir-se-ia em ‘um quadro comparado dos principais estabelecimentos de ensino dos diferentes países da Europa, seus métodos, programas e objetivos’.

Nessa perspectiva, a ideia de fazer estudos comparados em educação foi vinculada a investigar os sistemas de ensino de países tido como desenvolvidos, com a finalidade de buscar possibilidades para melhorar o sistema de ensino do próprio país. Por isso, eram recorrentes as viagens feitas por pessoas designadas a outros países para conhecer seus sistemas de ensino.

Com isso, na EC, a dimensão internacional ficou bastante evidente no século XIX. Contudo, atualmente, existem diferentes abordagens no âmbito da educação comparada e distintos níveis de comparação. Inclusive pode ser realizada com comparações internas em um mesmo país. Assim, a educação comparada pode assumir dimensões internacional, nacional, regional e supranacional (Ferreira, 2008).

Bonitatibus (1989, p. 7-8), menciona que as abordagens mais recentes da EC procuram compreender o sistema educacional em aspectos mais delimitados, pois ele pode ser analisado em partes. Assim “[...] a preocupação agora não se volta mais para a apreensão da totalidade do sistema educacional, mas para aspectos ou dimensões da educação analisada em suas funções ou papéis em relação à sociedade global”.

[...] A título de exemplificação, diríamos que podemos estudar, numa perspectiva comparativa, diversos sistemas educacionais do ponto de vista de seus níveis ou graus de ensino. Podemos, por exemplo, nos especializar no estudo da pré-escola, investigando-a em diversos países, ou no estudo da escola elementar, da escola média – em seus vários ramos e tipos de ensino –, da educação superior, educação de adultos, educação permanente etc. (Bonitatibus, 1989, p. 8).

Diante do exposto, é importante salientar que a comparação consiste em “[...] el estudio o la observación de dos o más objetos, fenómenos o acontecimientos para descubrir sus relaciones o estimar sus semejanzas y sus diferencias” (Caballero *et al.*, 2016, p. 40). Portanto, comparar consiste em compreender as semelhanças e diferenças do objeto de estudo, a fim de “[...] comprender as razões que determinam as situações encontradas” (Ferreira, 2008, p. 125).

Por conseguinte, define-se, neste estudo, a educação comparada conforme Bonitatibus (1989). A autora salienta que a Educação Comparada consiste em uma área interdisciplinar que investiga sistemas educacionais numa perspectiva comparativa (dimensões intra e internacionais).

Assim:

Comparamos en educación para tener referencias externas, para ponernos a nivel nacional, internacional y supranacional, y, una vez realizadas las comparaciones, el objetivo que perseguiremos no será una mera descripción de los datos extraídos del estudio, sino una búsqueda de la mejora común. En definitiva comparamos para promover cambios y optimizar los elementos educativos. (Caballero *et.al*, 2016, p. 40).

A educação comparada é multidisciplinar e isso abre a possibilidade para que existam várias maneiras de fazer comparação. No livro “Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos”, organizado por Bray, Adamson e Mason (2015), Manzon (2015) faz alguns apontamentos da comparação entre lugares. A autora cita o modelo “cubo” feito por Bray e Thomas que classifica diferentes tipos e níveis de estudos de educação comparada. Além dos tipos e níveis citados pelos autores, o “cubo” abre possibilidades para que sejam adicionadas outras unidades de comparação.

O cubo de Bray e Thomas possibilita uma abordagem tridimensional da categorização dos vários focos das pesquisas comparativas. A primeira dimensão é geográfica/espacial e subdividida em sete níveis. A segunda corresponde a agrupamentos demográficos não vinculados a locais, e a terceira dimensão consiste nos aspectos da educação e da sociedade. Nas análises comparadas, essas três dimensões são identificáveis como respostas às perguntas: “Onde?”, “Quem?” e “O quê?”, respectivamente. (Manzon, 2015, p. 132).

Figura 1: Quadro referencial para análises na educação comparada

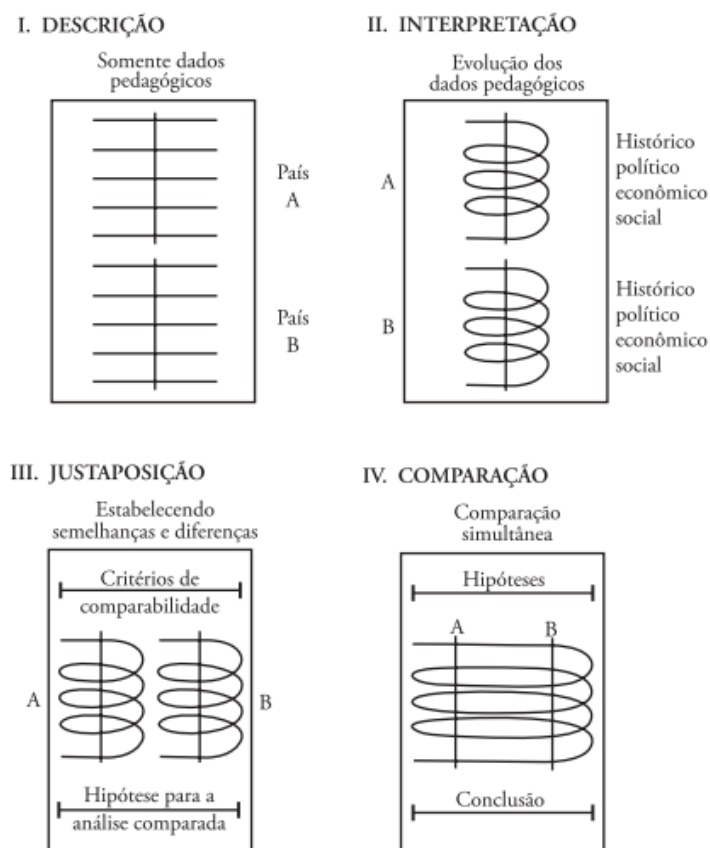


Fonte: Bray e Thomas, 1995, p. 475 (*apud* Bray; Adamson; Mason, 2015, p. 35).

Com base nas possibilidades comparativas sistematizadas no cubo apresentado na Figura 1, o presente estudo caracteriza-se como intranacional, com foco na comparação das capitais brasileiras e, especificamente, nas redes municipais de ensino. Conforme o cubo, é possível selecionar aspectos da educação e da sociedade. Nesta pesquisa, o aspecto da educação selecionado é a jornada escolar na Educação Infantil.

Com essa explicação do “cubo”, delineamos essa pesquisa que tem por finalidade comparar a jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras. Diante disso, a proposta metodológica utilizada neste estudo baseia-se no método comparado sistematizado por Bereday é composto por 4 etapas: a descrição, a interpretação, a justaposição e a comparação (Benavent, 1968). A figura 2 mostra de forma ilustrativa o modelo de Bereday para os estudos em EC.

Figura 2: O modelo de Bereday para a condução de estudos comparados



Fonte: Bereday, 1964, p. 28 (*apud* Manzon, 2015, p. 129).

A descrição é a fase em que se coleta, classifica e apresenta os dados, para, posteriormente, fazer a interpretação que consiste em interpretar os dados à luz das ou de alguma ciência social. O passo seguinte que é a justaposição. Nessa fase, deve-se definir o critério de comparação; é nessa fase que surgirá a ideia norteadora da comparação. A comparação é um processo de ordenação, análise e conclusão do estudo. Na fase da comparação é possível compreender as semelhanças e diferenças entre os objetos comparados (Benavent, 1968).

Para Benavent (1968, p. 55-56):

De la ingente labor que representa un estudio comparativo siguiendo el método Bereday, sólo el último paso, la comparación final, que en el mejor de los casos se reduce a unas cuantas páginas, es lo que se muestra al lector. Los otros tres pasos (descripción, interpretación y yuxtaposición) son de preparación, y quedan para el investigador comparativista que ha realizado el trabajo.

Neste estudo, pretende-se focar na descrição e na comparação da jornada escolar das 26 redes municipais de ensino das capitais brasileiras².

1.4.2 Abordagem quanti e qualitativa

Esta pesquisa possui um caráter exploratório e é de cunho quanti-qualitativo, posto que combina aspectos qualitativos e quantitativos. De acordo com Thiollent (1984, p. 46):

Na realidade, qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (tamanho da população, repartição por categorias, frequência ou intensidade dos acontecimentos observados, etc.) e em termos qualitativos (significação, compreensão, “rotulagem”, etc).

Dessa forma, o aspecto quantitativo demonstra-se pela necessidade de coletar dados com relação à carga horária, quantitativo de alunos matriculados na jornada parcial e na jornada integral. Porém, a comparação também propicia destacar especificidades, exceções e diferenças entre as capitais.

1.4.3 Levantamento e análise documental

Foi realizado levantamento documental para identificar leis, diretrizes, orientações e mudanças na organização da jornada escolar do ponto de vista histórico e em âmbito nacional. Utilizou-se como documentos os registros públicos, que nas palavras de Mattar e Ramos (2021, p.125) “podem incluir: dados estatísticos; documentos legais, como leis, decretos, portarias e resoluções; documentos governamentais e corporativos [...]”.

Especificamente no âmbito da pesquisa comparada intranacional (capitais) foram selecionados dados oficiais dos sistemas de ensino, com ênfase nos seguintes documentos: dados coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica, Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras, média de horas-aula diária na creche e pré-escola e legislações complementares dos sistemas de ensino.

A análise dos documentos foi realizada com base nas orientações de Cellard (2012, p. 303). Para esse autor, deve-se analisar os documentos com prudência e com um olhar crítico. Para isso, é necessário fazer uma análise preliminar dos documentos que consiste em cinco

² No estudo, não será analisada a capital federal Brasília, já que faz parte do sistema de ensino distrital, ou seja, do Distrito Federal.

dimensões, sendo elas: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos chaves e a lógica interna do texto. “Com o trabalho da análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes [...] O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente tendo em conta a temática ou o questionamento inicial”. Assim, as categorias analíticas referem-se à organização e ampliação da jornada escolar, detalhadas nos respectivos capítulos.

1.4.4 Revisão da literatura, levantamento e análise de trabalhos acadêmicos

Como esclarece Moreira e Caleffe (2008, p. 27):

Todo trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada com o que já foi produzido na área. Na verdade, a revisão de literatura é a parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e a sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas.

Dessa forma, foi realizada uma revisão de literatura para compreender os aspectos históricos da organização da jornada escolar na Educação Infantil, assim como para ampliar o entendimento sobre o objeto de estudo e, por isso, foi feito o levantamento, na base de dados da Oasisbr – IBICT, de pesquisas concluídas que tratam da organização da jornada escolar parcial e/ou integral da Educação Infantil em capitais brasileiras. A análise dos trabalhos acadêmicos buscou captar elementos temporais presentes nos estudos.

1.5 Estrutura da Dissertação

A Dissertação é resultado de três percursos investigativos, cada um correspondente a um objetivo específico e determinados procedimentos metodológicos, conforme exposto no Quadro 1. A organização da Dissertação nesse formato é um exercício que foi proposto aos estudantes de Mestrado e de Doutorado que integram o Grupo de Pesquisa do qual faço parte e pretende gerar processos de sistematização e análise que facilitem a divulgação e a publicação dos resultados das pesquisas desenvolvidas.

Quadro 1: Percursos investigativos que integram a Dissertação e respectivos procedimentos metodológicos.

Percurso Investigativo	Objetivo	Procedimentos metodológicos
Percurso investigativo 1: jornada escolar na Educação Infantil: aspectos históricos e legais.	Sistematizar aspectos históricos e legais da Educação Infantil, privilegiando diretrizes, orientações e mudanças na organização da jornada escolar (parcial e integral).	Revisão da literatura; levantamento e análise documental.
Percurso investigativo 2: estratégias de organização e ampliação da jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras.	Comparar estratégias e metas dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras em termos de organização e de ampliação da jornada escolar (parcial e integral) e suas repercussões na oferta de Educação Infantil (matrículas e escolas).	Levantamento e análise documental dos Planos Municipais de Educação (PME) sobre as metas e estratégias de ampliação da jornada escolar na Educação Infantil; Levantamento e análise de dados sobre: média de horas-aula diária, quantitativo de matrículas e escolas.
Percurso investigativo 3: Jornada escolar na educação infantil das capitais brasileiras: análise das produções acadêmicas e da carga horária das escolas	Descrever e comparar a jornada escolar das escolas de Educação Infantil das capitais brasileiras, identificando similaridades e diferenças.	Revisão bibliográfica na base de dados da Oasis e análise dos trabalhos acadêmicos encontrados; Levantamento e análise de dados sobre carga horária mínima e máxima das escolas de Educação Infantil das capitais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, no percurso investigativo 1, intitulado “Jornada escolar na Educação Infantil: aspectos históricos e legais”, conceitua-se os tempos escolares e a jornada escolar (parcial e integral) da Educação Infantil é abordada sob uma perspectiva histórica e legal. No percurso investigativo 2, denominado “Estratégias de organização e ampliação da jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras”, são analisados os Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras, focalizando metas e estratégias sobre a organização e ampliação da jornada escolar na Educação Infantil. Posteriormente, são analisados os dados coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica no que se refere a matrículas e escolas, a fim de identificar as repercussões de tais diretrizes na oferta da Educação Infantil. O percurso investigativo 3, denominado “Jornada escolar na educação infantil das capitais brasileiras:

análise das produções acadêmicas e da carga horária das escolas”, procede-se à análise dos trabalhos acadêmicos que fazem menção à jornada escolar na Educação Infantil; por último é feita a análise da carga horária mínima e máxima das escolas de Educação Infantil das capitais brasileiras.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO 1 - JORNADA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

2.1 Introdução

Estudar a jornada escolar é de extrema importância, pois o desenvolvimento de propostas pedagógicas junto às crianças, adolescentes, jovens ou adultos ocorre justamente na jornada escolar estabelecida. A jornada escolar refere-se ao tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade. Assim, dentro do cômputo de horas que constitui a jornada escolar tem-se a organização de horários, que correspondem, por exemplo ao: horário de entrada e saída, horário de recreio, intervalos e alimentação, horário para atividades diversas, entre outros elementos e classificações temporais, conforme a organização estabelecida pelos sistemas de ensino e/ou pelas unidades escolares.

No Brasil, do ponto de vista legal, existem dois tipos básicos de jornada escolar: a jornada parcial que corresponde ao mínimo de 4 horas diárias e a jornada integral que equivale ao mínimo de 7 horas diárias (Brasil, 1996). Contudo, os sistemas de ensino (federal, estaduais, distrital e municipais) podem alterar os mínimos mencionados, oferecer mais horas diárias e definir suas respectivas estratégias de organização e propostas pedagógicas.

No que concerne à Educação Infantil, foco deste estudo, a discussão sobre o tempo de permanência da criança em instituições esteve presente em diferentes momentos e contextos históricos e, atualmente, a ampliação da jornada escolar das crianças na Educação Infantil está na agenda política.

Expostas essas considerações iniciais, o percurso investigativo 1 tem como objetivo sistematizar aspectos históricos da educação infantil, privilegiando diretrizes, orientações e mudanças na organização da jornada escolar (parcial e integral).

Considerando essas premissas, este percurso investigativo está estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, conceitua-se os tempos escolares, uma vez que a jornada escolar e suas singularidades estão interligadas às dimensões dos tempos escolares. Em seguida, busca-se ressaltar a trajetória da Educação Infantil brasileira, no que concerne à organização dos tempos escolares e da jornada, privilegiando os aspectos históricos e legais. Para isso, foi realizada a revisão da literatura, assim como o levantamento e a análise de alguns documentos legais. No terceiro momento, procede-se ao levantamento de documentos legais e à análise dos aspectos temporais da Educação Infantil na legislação brasileira recente. Posteriormente, são apresentadas algumas considerações sobre a Educação Integral e, em

seguida, discute-se a jornada integral na Educação Infantil, visto que a ampliação do tempo de permanência da criança na escola está posta na legislação recente. No sexto momento, são analisadas as metas 1 e 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) com ênfase na Educação Infantil, conforme o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE,. Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre este primeiro percurso investigativo.

2.2 Tempos escolares: alguns conceitos

O tempo é um conceito complexo e, por isso, existem definições de ordem filosófica, social e histórica. Algumas palavras-chave ajudam a visualizar a sua complexidade: duração, época, período, passado, presente e futuro, dias, meses, anos e horas. Ou seja, o tempo demarca a duração dos acontecimentos.

O ser humano convive com a noção de tempo “há muito tempo”. Não é possível definir de forma exata quando surgiu a palavra tempo, mas pode-se inferir que o ser humano convive com o tempo desde a sua existência, mesmo que a sua noção, concepção, percepção e mensuração tenham passado por transformações.

O tempo tem características marcantes para a humanidade. Todos os homens, desde o início da história, têm suas vidas atreladas à contagem do tempo, mesmo sem saber decifrá-lo. Na Grécia antiga, *Chrónos* era o deus reverenciado pelo controle do tempo e *Kairós* era o deus que administrava o tempo subjetivo. Os mitos, que ordenavam os acontecimentos, foram substituídos, aos poucos, por novos conceitos e métodos advindos da filosofia, da ciência e da astronomia. O homem, na análise dos fenômenos repetitivos da natureza, foi se adaptando às diferentes formas de administrar sua vida cotidiana nas normas e regras sociais indicadas por esses esclarecimentos, de tal forma que, hoje, de maneira geral, administra-se a vida ao olhar o relógio para consultar o tempo. (Arco-Verde, 2012, p.14).

A noção de tempo se difere de uma época para outra, assim como entre as sociedades, pois o tempo é uma construção humana e está sujeito a sofrer modificações (Arco-Verde, 2012); “[...] é elemento da criação humana e tem passado por inúmeras transformações ao longo da história” (Parente, 2010, p. 137).

De forma geral, o tempo pode ser definido como: “[...] conceito histórico, social e cultural” (Parente, 2010, p. 137). Assim, o tempo é um conceito que aprendemos no decorrer da vida, pois é uma construção do ser humano. “En la medida en que el tiempo no es un atributo innato o una propiedad natural de los individuos, sino que es un productor

internalizado de la experiencia vivida, el orden de la temporalidad es una producción cultural y pedagógica” (Escolano, 1992, p. 57).

Atualmente, há vários instrumentos que demarcam o tempo: relógios, calendários, celulares, agendas etc. A organização da vida é fortemente marcada pelo badalar do relógio, uma vez que, na sociedade atual, existe tempo para tudo: tempo de ir ao trabalho, tempo do horário de almoço, tempo de ficar com os filhos, tempo dos afazeres domésticos, tempo de ir para a escola.

Imbricados em tantos tempos da vida social, existem os tempos escolares, da mesma, compreendidos como construções sócio-históricas e culturais (Souza, 1999; Parente, 2010). Os tempos escolares abrangem as várias categorias temporais que fazem parte da escola: horários, calendários, organização da prática pedagógica, início da escolarização, jornada escolar, ampliação da escolarização, distribuição semanal e diária de conteúdos e atividades etc. (Parente, 2010; Arco-Verde, 2012).

Compreende-se que os tempos escolares contemplam também outras denominações: tempo de escola, tempo na escola, tempos da escola e tempo escolar. Todos esses termos referem-se, como mencionado anteriormente, às categorias temporais que fazem parte da escola.

Cavaliere (2002, p. 3), num estudo relativo ao ensino fundamental, organiza o tempo escolar em três níveis diferentes e complementares.

O primeiro, de caráter *macroestrutural*, é constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade. Esse tempo, nas sociedades contemporâneas, apresenta tendência universal de aumento, com o ingresso precoce e a permanência cada vez mais longa dos indivíduos no sistema escolar. No Brasil, iniciam-se os estudos visando o aumento do ensino fundamental de 7 para 8 anos, com a obrigatoriedade antecipando-se para 6 anos de idade, e do ensino médio de 3 para 4 anos. O segundo nível, *intermediário*, parcialmente regulado em âmbito macro mas administrado pelos estabelecimentos escolares de acordo com suas especificidades, é constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo e, no Brasil, também segue tendência de aumento progressivo. A partir da LDBEN/96 os dias letivos foram ampliados de 180 para 200, além da indicação de implantação do horário integral. O terceiro nível, *micro-estrutural*, é o da sala de aula, isto é, da dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos.

Na caracterização feita por Cavaliere (2002), percebe-se várias dimensões dos tempos escolares como: idade obrigatória para frequentar a escola, quantidade de dias letivos, duração da jornada escolar, ampliação da jornada escolar, tempo de trabalho do professor com os alunos. Além disso, a organização dos tempos escolares envolve demandas de âmbito macro e

micro, ou seja, a estruturação dos tempos escolares seguem as determinações da legislação nacional, das legislações complementares dos sistemas de ensino, assim como dos elementos definidos nas escolas.

Para melhor compreender os tempos escolares, Parente (2010) faz uma classificação em: tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola. Os tempos de escola, são aqueles que demarcam o período de início da escolarização, ou seja, a idade específica para ir e estar na escola. Conforme salienta a autora, a idade para frequentar a escola foi modificada de acordo com o contexto de cada época, isso envolve tanto a antecipação da escolarização como sua ampliação. Os tempos de escolarização referem-se à organização da escolarização, que pode ser feita em: etapas de ensino, por classes, por seriação, por ciclos de formação. Como ressalta a autora, no Brasil, dada a autonomia dos entes federativos, existem diversas maneiras de organização da escolarização. Já os tempos na escola, são os tempos que cada instituição escolar organiza e estão alinhados com o trabalho pedagógico das escolas:

Cada vez mais as escolas, como instituições sociais que possuem sua própria cultura, criam novos tempos em resposta aos seus objetivos específicos. Tempos pedagógicos relativos aos tempos dos professores e dos alunos, tempos para reuniões pedagógicas, tempos de encontros de formação, tempos de participação na gestão escolar, tempos de planejamento coletivo. Agrupamentos e enturmações flexíveis com base em diferentes propostas e que mexem com tempos de alunos e professores. Ampliação da jornada escolar, integrando-se ou não com outras instituições ou espaços sociais, conduzindo à educação em tempo integral. (Parente, 2010, p. 152-153).

Com base no exposto, compreende-se que os tempos escolares não são fixos, ou seja, eles são modificados, visto que eles são: “[...] construções sócio-históricas e culturais. Isso justifica, em grande medida, as mudanças e alterações nos arranjos temporais da escola, em cada sociedade e em cada momento histórico” (Parente, 2019, p. 320).

Os tempos escolares são uma criação do ser humano e, por isso, sofrem modificações e se diferenciam de um lugar para o outro, dessa maneira são organizados de acordo com a cultura e com o contexto de determinada época. Pode-se considerar que a estruturação dos tempos escolares sofre alterações por conta das demandas advindas da sociedade, da cultura e do cenário político. Para Escolano (1992), o tempo escolar é uma construção cultural e pedagógica e sua organização não é dada de forma mecânica e neutra, pois está associada a determinados valores. Dessa forma, compreende-se que o tempo, dentro do contexto escolar, pode ser organizado de diversas maneiras a depender de cada período histórico.

Na construção dos tempos escolares, a definição de horários é determinante para a organização do funcionamento das escolas. Ao longo da história da educação, o relógio passou a ser um instrumento presente nas escolas (Souza, 1999) e o horário um elemento primordial para a demarcação do tempo, ou seja, envolve ritmos e cadências do contexto escolar (Teixeira, 1999). Conforme ressalta Faria Filho e Vidal (2000), para fazer-se cumprir a divisão estabelecida dos horários escolares, foi necessário utilizar instrumentos de controle do tempo e assim, relógios, campainhas e sinetas estavam presentes no material dos antigos grupos escolares.

No cotidiano escolar, o horário passou a ser um marcador importante para a estruturar e delimitar o tempo para as diversas demandas da/na escola: horário de entrada e saída, horário de alimentação, horário de atividades/conteúdos, horários para recreação, dentre outros. Com isso, a escola, suas funções e atividades passam a ser fragmentadas em pequenas “porções” de tempo demarcadas pelas horas do relógio.

No estudo de Silva (2022) pode-se observar a divisão do tempo em escolas de Educação Infantil. A autora analisou as rotinas de turmas de pré-escola que funcionam em tempo integral. Silva (2022), baseando-se em Bondioli (2004), criou categorias dos quadros de rotina das escolas: momento de cuidado, momento em sala de aula, momento em espaço diversificado e momento no parque.

Existem várias temporalidades que compõem o contexto escolar; são os ritmos e tempos próprios dos sujeitos que fazem parte da escola e carregam consigo suas experiências rítmico-temporais. Os professores têm o seu ritmo e os alunos também têm o seu próprio ritmo e isso faz parte das interações que marcam as temporalidades da escola (Teixeira, 1999). Por isso é importante que os tempos escolares não sejam rígidos, mas flexíveis para mudanças. Por isso, de acordo com Parente (2010), a configuração dos tempos escolares precisa estar atenta às necessidades dos sujeitos que fazem parte da escola.

Diante do exposto, compreende-se que os tempos escolares não são elementos dados a priori, mas trata-se de uma construção que envolve relações de âmbito macro e micro; existem possibilidades diversas para a organização dos tempos escolares que podem variar de acordo com determinações legais, assim como de uma escola para outra, uma vez que a própria cultura escolar influencia na dinâmica dos tempos escolares.

2.3 Organização dos tempos escolares na Educação Infantil: aspectos históricos

A educação das crianças na primeira infância, do ponto de vista histórico, desenvolveu-se por meio de iniciativas de diferentes setores da sociedade (médicos, religiosos, jurídicos, empresariais etc.) que criaram instituições para o atendimento à infância (Kuhlmann Júnior, 1991). Para compreender os vários aspectos da organização dos tempos escolares e da jornada escolar na Educação Infantil, faz-se necessário entender o processo histórico das instituições que foram criadas para a primeira infância. No decorrer deste texto, serão demarcados alguns aspectos temporais presentes nessas instituições.

No Brasil, as instituições educacionais para a primeira infância podem ser concebidas de duas maneiras: os jardins de infância, destinados às crianças da elite, com ênfase no caráter educacional; as creches, asilos e/ou escolas maternas, organizados para as crianças da classe popular, com uma proposta voltada para a assistência (Kuhlmann Júnior, 1991).

Desde o final do século XIX, dois tipos de jornada escolar existem: turno parcial, para atender as crianças das classes média e alta, uma vez que as mães trabalhavam meio período ou se dedicavam às tarefas do lar; turno integral, destinado às crianças da classe popular, já que as mães trabalhavam em espaços extradoméstico (Barbosa; Richter; Delgado, 2015).

Os aspectos temporais estão presentes desde o início da organização dessas instituições, sejam elas destinadas às classes abastadas ou populares, sendo evidentes não só nos diferentes tipos de jornada (parcial e integral), o que pode ser verificado por meio de algumas ilustrações históricas.

O primeiro jardim de infância privado foi criado em 1875 pelo médico Joaquim José de Menezes Vieira, para atender as crianças da elite do sexo masculino. A idade para frequentar o jardim de infância era de 3 a 6 anos e as crianças deviam chegar entre 8h30 e 9h da manhã e retirar-se entre 13h e 13h30min da tarde, ou seja, permaneciam no jardim por, no máximo, 5 horas. Também, conforme a Figura 3, havia horários estabelecidos para as atividades, que eram organizadas por dias da semana, de segunda-feira a sábado (Bastos, 2001).

Figura 3: Horários e atividades - Jardim de Infância privado - 1875

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
9-10	Caligrafia	Ditado	Caligrafia	Ditado	Caligrafia	Ditado
10-11	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
11-12	Ex. Froebel	Lição coisas	Ex. Froebel	Lição coisas	Ex. Froebel	Lição coisas
12-13	Cálculo	Cálculo	Cálculo	Cálculo	Cálculo	Cálculo
13-14	Jardinagem	Ginástica	Jardinagem	Ginástica	Jardinagem	Ginástica

Fonte: Bastos (2001, p. 40).

Posteriormente, surgiram outros jardins de infância para atender as crianças da elite. Em 1877, tem-se a criação da Escola Americana, em São Paulo. As duas iniciativas mencionadas tinham uma conotação educacional froebeliana (Kuhlmann Júnior, 2015). Como esclarecem Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 18), “o jardim de infância, de inspiração froebeliana, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão.”

Conforme Kuhlmann Júnior (2015, p. 119), a primeira escola infantil pública, denominada Jardim de Infância Caetano de Campos, foi inaugurada em 1896, na cidade de São Paulo, anexo à Escola Normal. Embora público, a elite paulistana foi favorecida, já que seus filhos frequentavam esse jardim. Por meio do estudo feito pelo autor, sobre as propostas pedagógicas da Revista do Jardim da Infância, pode-se compreender como era a organização temporal da rotina do Jardim de Infância Caetano de Campos, uma vez que “pode-se entender que as prescrições da Revista do Jardim da Infância representam uma aproximação com as práticas que ali eram desenvolvidas”. O autor verificou que as crianças frequentavam o jardim por 4 horas e que havia uma preocupação com o planejamento das atividades, as quais englobavam até 20 momentos diferentes com duração de 15 minutos cada.

Como características fundamentais destas rotinas assinalamos: a) as atividades eram organizadas a partir de tempos definidos, que variavam em múltiplos de cinco – cinco, dez ou quinze minutos; b) o turno escolar, das 11h às 15h [...]; c) havia uma constante mudança no tipo de atividade alternando-se atividades motoras com cognitivas ou atividades mais pacatas ou mais ativas; d) havia uma diferenciação no que diz respeito a dois tipos de estrutura de aulas, a dos dias semanais e as aulas de sábado. (Kuhlmann Júnior, 2015, p. 120-121).

Esses exemplos demonstram que estruturar o tempo se fez necessário para organizar o trabalho a ser desenvolvido nas instituições criadas para o atendimento da primeira infância. Assim, tempo e organização escolar estão intrinsecamente interligados e podem ser identificados pela idade de frequentar a escola, pelos horários das atividades, pela jornada (parcial e integral), período letivo, calendário escolar, dentre outros.

Pelos estudos realizados por alguns autores (Kuhlmann Júnior, 2000, 2015; Didonet, 2001; Paschoal; Machado, 2009; Nunes; Corsino; Didonet, 2011) sobre a história da Educação Infantil, é possível inferir que, enquanto para as crianças da elite a organização do tempo contemplou momentos de atividades que envolvem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social, para as crianças da classe popular, a organização temporal foi voltada para os aspectos assistencialistas que enfatizavam o cuidado, a proteção, a alimentação e a higiene.

Se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos, as creches geralmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluíam, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, orientações sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 18).

Esse paralelo entre o caráter educacional para as crianças da elite e o assistencialismo para as crianças da classe popular está presente durante o século XX. Contudo, Kuhlmann Júnior (2000, 2015) não descarta o aspecto educacional das instituições organizadas para as crianças da classe popular. O autor menciona que o assistencialismo nas instituições pré-escolares para a infância pobre tinha uma concepção educacional que promovia uma pedagogia da submissão destinada às crianças oriundas da classe popular, a exemplo dos filhos de mulheres trabalhadoras, crianças abandonadas, órfãos e crianças desamparadas.

A criação das instituições para as crianças com propostas assistencialistas foi fruto da articulação entre segmentos dos setores jurídicos, políticos, empresariais, médicos, pedagógicos e religiosos. Foi durante as décadas iniciais do século XX que foram feitas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas, as quais foram organizadas sob três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa (Kuhlmann Júnior, 1991).

Essas instituições foram criadas com base em diferentes argumentos. Algumas dessas justificativas foram: tirar as crianças da rua, acolhimentos dos órfãos e das crianças

abandonadas, baixar os índices de mortalidade infantil, ter um lugar para as mães trabalhadoras terem onde deixar seus filhos para que fossem cuidados. Diante disso, alguns setores da sociedade criaram lugares para o atendimento, proteção e cuidado da infância da pobre.

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. (Paschoal; Machado, 2009, p. 82)

A concepção médico-higienista teve grande influência na criação de instituições para a assistência à infância. Os médicos e os higienistas “[...] tomaram para si a função de promover a assistência à saúde de mães e filhos e reduzir a indiferença da sociedade à mortalidade infantil” (Freire; Leony, 2011, p. 202).

No Brasil, o médico Arthur Moncorvo Filho ganhou destaque ao criar, no ano de 1899, o Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI). No ano de 1929, o IPAI possuía 22 filiais em todo o país. Alguns dos objetivos do IPAI eram: serviços de puericultura intrauterina como proteção da mulher grávida, assistência ao recém nascido e extrauterina que incluía o programa Gotas de Leite, creches, higiene da primeira idade, consulta de lactantes, dentre outros (Kuhlmann Júnior, 1991, 2015).

É importante destacar que, nesse período, a criação das instituições para atendimento das crianças da classe popular foi feita por iniciativas filantrópicas, e como esclarece Nascimento (2015, p.17441), “a não participação do Estado na implantação e funcionamento inicial das instituições de atendimento infantil permite, por um longo período, que este seja realizado por entidades de natureza filantrópica”.

De acordo com Didonet (2001, p. 12), foi com um sentimento filantrópico e assistencial que a criança passou a ser atendida fora da família, ou seja, na creche. Assim,

Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche.

Com o objetivo de oferecer um lugar para que as crianças fossem cuidadas enquanto os pais trabalhavam, teve-se um movimento para a criação de creches e escolas maternas nas indústrias. “A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância” (Kuhlmann Júnior, 1991, p. 19). “Entretanto, considerado não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (Kuhlmann Júnior, 2015, p. 83).

Girardi (1984, p. 21) argumenta que as demandas da sociedade, como por exemplo, a necessidade de a mulher ter que trabalhar fora para complementar a renda familiar fez com que surgisse um ensino pré-escolar. Contudo, como destaca a autora, apenas as crianças das famílias abastadas tinham acesso a uma educação pré-escolar de mais qualidade; para as crianças de baixa renda “trata-se de um trabalho de caráter assistencialista, mais voltado para a ‘guarda’ e alimentação das crianças por um ou dois turnos diários, do que para a orientação e estimulação das mesmas”.

Um marco da história da educação brasileira sobre as instituições de educação pública para as crianças foi a proposta do Parque Infantil (PI), criado em 1935 por Mário de Andrade, na cidade de São Paulo. O Parque Infantil, embora considerado uma instituição não-escolar, pode ser concebido como a primeira iniciativa pública municipal de educação para as crianças da classe popular. O PI foi feito para atender crianças dos 3 aos 12 anos de idade no contra turno escolar e tinha como proposta o tripé: educar, assistir e recrear. Dessa maneira, os aspectos educacionais e assistenciais eram concebidos como complementares. O lúdico, as brincadeiras, os jogos tradicionais infantis, a música, a dança e o folclore faziam parte das propostas do PI, garantindo às crianças o direito de viver suas infâncias e de não trabalhar (Faria, 1999).

Por conseguinte, o aspecto assistencialista permaneceu evidente nas instituições de Educação Infantil durante as décadas posteriores, uma vez que a proposta educacional e o desenvolvimento das crianças da classe popular eram pouco valorizados.

Paschoal e Machado (2009, p. 84) mencionam que, “com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância”. Ainda de acordo com as autoras, a ideia de deixar os filhos nesses estabelecimentos passou a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras, pois o atendimento à criança nas instituições “possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória”.

A educação compensatória enfatizada na década nos anos de 1970, tinha como perspectiva “remediar as carências de sua clientela, geralmente mais pobre” (Oliveira, 2007, p. 109). Questões como abordagem da privação ou carência cultural (Kramer, 2006) estavam presentes nos debates sobre a educação compensatória que foi organizada sem uma reflexão crítica dos problemas sociais. Dessa forma, as creches e as pré-escolas para a classe mais pobre mantiveram uma visão assistencialista (Oliveira, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 faz menção à ação do Poder Público com relação à educação das crianças com menos de sete anos. De acordo com a legislação, a educação pré-primária é aquela realizada em escolas maternas ou jardins-de-infância. artigo 24 determina que: “as empresas que tenham a seu serviço mães menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Brasil, 1961).

Por sua vez, a Lei n. 5.692 menciona o ensino pré-escolar e dispõe, no artigo 19 que: “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1971). Já o artigo 61 destaca que:

Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau. (Brasil, 1971).

Percebe-se que a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 foi oferecida maior atenção ao ensino pré-escolar, colocando os sistemas de ensino como co-responsáveis pela educação das crianças menores de sete anos. A ação do Poder Público para com as instituições pré-escolares continua sendo de atuação em cooperação com as empresas na criação/organização das instituições pré-escolares.

Como ressalta Kramer (2006, p. 780) “só em 1974, o pré-escolar recebeu atenção do governo federal, evidenciado na criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação”. Em 1975 foi publicado o documento “Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil”. Nesse documento, percebe-se um melhor delineamento da organização da Educação Infantil e a presença dos aspectos temporais.

De acordo com o documento, a educação pré-escolar foi organizada em duas modalidades³. A primeira modalidade são os jardins de infância, escolas maternas e creches, nas quais as crianças podiam permanecer por um período de 4 a 8 horas diárias, sendo o período letivo igual ao das escolas de primeiro e segundo graus. Os jardins de infância funcionavam em locais próprios, normalmente atendiam as crianças da classe média e alta e, por isso, tinham caráter educacional, uma vez que havia o entendimento de que as famílias supriam as necessidades alimentares e de saúde das crianças (Brasil, 1975).

A segunda modalidade refere-se “a todas as formas assistemáticas, em termos de locais, horários e duração. Por exemplo: ruas de recreio, domingo na praça, feira de criatividade, cuja duração é bem limitada, e outras formas, com duração maior” (Brasil, 1975, p. 61). Essa modalidade não tinha uma delimitação exata com relação aos aspectos temporais (idade, horários e duração) e ao local. Assim, a educação pré-escolar ocorria com crianças de diferentes idades, em ruas e praças de recreio, em feiras de criatividade que tinham como finalidade o desenvolvimento de atividades de recreação e artísticas. Contudo, existiam as atividades permanentes que eram aquelas destinadas à alimentação, educação e saúde, oferecidas diariamente em escolas de primeiro grau, em horários especiais, como, por exemplo: 11h30 e 13h30 ou no mesmo horários das turmas de primeiro grau, aproveitando os locais e instalações ociosos e subutilizados (Brasil, 1975).

Até os anos de 1980, a ideia do assistencialismo e da educação compensatória esteve bastante presente nas instituições criadas para o atendimento das crianças da classe popular. Para as crianças da elite, a organização temporal das instituições que frequentavam era feita com a definição de horários para atividades que visavam ao desenvolvimento infantil; para as crianças da classe popular, a organização temporal era feita com base em aspectos do cuidado, como a higiene e a alimentação. Dessa forma, o caráter dual entre educação para as crianças da elite e assistência para as crianças pobres marcaram de forma enfática a organização das primeiras instituições pré-escolares brasileiras.

Foi durante a década de 1980 que ficou mais acentuado o movimento em prol de uma educação para todas as crianças menores de sete anos, como esclarecem Paschoal e Machado (2009, p. 85): diferentes setores “uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento”. Diante deste cenário, a criança passou a ter maior visibilidade e a ser entendida como sujeito que tem direitos fundamentais que precisam ser garantidos. Posteriormente, várias legislações e

³ O termo modalidade foi utilizado no documento para se referir à forma que a educação pré-escolar foi organizada.

políticas públicas que dizem respeito à educação e aos direitos da criança pequena começaram a surgir. Paschoal e Machado (2009, p. 85) salientam que com a Constituição Federal de 1988 ficou garantido o direito da crianças à educação, assim:

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional (Paschoal; Machado, 2009, p. 85).

Dessa forma, o que antes era considerado como instituições “pré-escolares” para atendimento da infância, passa a ser, a partir de 1988, direito de todas as crianças, sem distinção de classe. Essa conquista da Educação Infantil como direito da criança fica evidenciada na Constituição Federal de 1988, foco do próximo item.

2.4 Aspectos temporais da Educação Infantil na legislação brasileira recente

Com as determinações legais, os aspectos temporais ficam melhor demarcados na organização da Educação Infantil, materializados na quantidade de dias letivos, na idade para frequência à escola, na duração da etapa, na jornada escolar, na carga horária, dentre outros.

Os aspectos temporais presentes na legislação brasileira sofreram modificações com o passar dos anos, e podem ser verificados no surgimento de novas políticas e legislações que regem os novos modos de funcionamento da educação, percebidos “pelo tempo de longa duração (a obrigatoriedade escolar) e pelo tempo de curta duração (o ano letivo, a jornada, os horários de aula)” (Souza, 1999, p. 129).

O quadro 2 mostra as principais legislações nacionais que demarcam aspectos temporais da Educação Infantil brasileira a partir da promulgação da Constituição de 1988.

Quadro 2: Marcos político-legais dos aspectos temporais na Educação Infantil a partir de 1988

Documentos político-legais
Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009
Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014
Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, de 2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a Constituição Federal de 1988, o Estado fica sendo responsável por garantir o atendimento das crianças de 0 a 6 anos na Educação infantil, porém ainda não tem caráter obrigatório, sendo a Educação Infantil uma opção da família. No texto originalmente promulgado, o artigo 208 determinava: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] IV- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reafirma essa prerrogativa ao determinar no inciso IV, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (Brasil, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), em seu texto original, reforçava o preceito constitucional.

Com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, modifica-se a idade para frequentar a Educação Infantil, que passa a ser destinada a crianças de até cinco anos de idade. Por sua vez, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, altera o dever do Estado: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, 2006, 2009). Em função da alteração constitucional, a LDB recebeu nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;” (Brasil, 1996, 2013). Atualmente, todas as crianças precisam ser obrigatoriamente matriculadas na pré-escola, sendo opção da família somente a matrícula na creche.

A Constituição Federal de 1988 traz um dos principais marcos dos tempos escolares, que é referente à idade obrigatória para frequentar a escola. Parente (2010) ressalta que a idade específica para frequentar a escola é também uma construção histórico-social, que perpassa por diversos fatores e interesses sociais e culturais, assim como demarca a responsabilidade do Estado com a educação: “[...] ao delimitar uma idade de frequência à

escola, o Estado define também suas próprias linhas de ação e de responsabilidade” (Parente, 2008, p. 88).

Conforme a Constituição Federal de 1988, a União é responsável pela organização da educação nacional e os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) devem atuar em regime de colaboração e possuem autonomia para organizar seus respectivos sistemas de ensino (Brasil, 1988).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, compete aos municípios atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Os Estados e o Distrito Federal devem atuar no Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1988, 1996). Dessa forma, é responsabilidade dos municípios organizar, garantir e ofertar a Educação Infantil.

Com relação aos aspectos temporais da Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (incluídas suas alterações), determina:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Brasil, 1996).

Especificamente sobre a jornada escolar, a Resolução nº 4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determina:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

§ 3º Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2010).

Assim, a jornada escolar na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, deve ser organizada em tempo parcial (mínimo de 4 horas) ou em tempo integral (mínimo de 7 horas). Essa Diretriz para a Educação Básica também ressalta que a ampliação da jornada escolar pode acontecer em diversos espaços educativos. Isso quer dizer que o tempo integral, não necessariamente deve ser realizado somente na escola, como explica Parente (2016, p. 580); existem diferentes concepções que norteiam políticas de Educação Integral em tempo integral em relação ao espaço educativo, e que podem ser restritas ao ambiente escolar ou englobar outros espaços além da escola, “são as políticas que fazem uso de outros ambientes públicos ou privados, seja por ausência de infraestrutura escolar seja por questões pedagógicas”. No que diz respeito à Educação Infantil, percebe-se que a ampliação da jornada, normalmente, é realizada na própria unidade escolar.

No que corresponde à jornada escolar da Educação Infantil, especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dispõem:

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (Brasil, 2010, p. 15).

Como pode ser observado, esses documentos legais, ao mencionarem a jornada integral na Educação Infantil, prescrevem que ela pode ser realizada com duração igual ou superior a 7 horas, não havendo menção ao tempo máximo de horas que pode compor a jornada integral. O único documento que ressalta o máximo de carga horária a ser cumprida são os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, de 2018. Na parte específica destinada ao Gestor da Instituição de Educação Infantil, o documento salienta que uma de suas incumbências é “garantir o atendimento em período parcial, por no mínimo 4 horas, ou integral, por período igual ou superior a 7 horas, não ultrapassando 10 horas de atendimento, conforme normatização dos Sistemas de Ensino” (Brasil, 2018, p. 28). Contudo, conforme as informações contidas no documento “Média de Horas-Aula Diária por escola”, produzido e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2022 (Brasil, 2022d), encontram-se em diversos municípios brasileiros escolas de EI que atendem as crianças com carga horária superior a 10 horas diárias.

Atualmente, as escolas de Educação Infantil podem ser organizadas só com jornada parcial, só com a jornada integral ou os dois tipos de jornadas, pois, como mencionado anteriormente, respeitada a legislação nacional, os sistemas de ensino possuem autonomia para ter legislações complementares no que se refere a modificações nos tempos e nas jornadas escolares.

Em 2001, a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação, preconizou, na meta 18: “Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 2001). No atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, aprovada em 26 de junho de 2014 e válida por 10 anos, a jornada em tempo integral na Educação Infantil foi contemplada na estratégia da 1.17, da meta 1, que visa “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” e na meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

A ampliação da jornada escolar na Educação Infantil é um tema que traz consigo diversos posicionamentos, por vezes conflituosos, assim como demandas para a organização da educação, e, por isso, é fundamental discorrer sobre a concepção de Educação Integral no âmbito da Educação Infantil para, em seguida, compreender a Educação Infantil (integral) em tempo integral, questões tratadas nos próximos itens.

2.5 Educação Integral: conceito

Diante do exposto, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de Educação Integral, que é amplo e complexo, e, por vezes, confunde-se com a discussão sobre a jornada escolar em tempo integral.

Assim, para melhor entendimento, é importante esclarecer que educação em tempo integral refere-se ao aumento da carga horária para que os alunos permaneçam na escola ou sob sua responsabilidade, por, no mínimo, 7 horas diárias, conforme a legislação brasileira.

A Educação Integral, por sua vez, é compreendida como um conceito abrangente de educação que contempla todas as dimensões humanas: cognitiva, física, afetiva e social, com a finalidade de abranger a formação integral dos alunos. Desse modo, a Educação Integral deve estar presente nas unidades educacionais independente do tipo de jornada oferecida (parcial ou integral).

Para Moll (2008), a Educação Integral está inserida na ideia de proporcionar a formação “mais completa possível” para o ser humano. Assim, compreende-se que a Educação Integral visa formar o ser humano em sua totalidade, considerando todas as suas dimensões e não somente a dimensão intelectual.

Do ponto de vista legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam que a Educação Infantil deve ser contemplada em sua integralidade e em todas as dimensões “expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2010, p. 19). A própria LDB determina que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Contudo, a Educação Integral não se restringe à escola, pois a formação integral do ser humano acontece no decorrer da vida e de diferentes formas. Por isso, a Educação Integral é complexa e exige a necessidade do envolvimento de outros agentes sociais. “Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral” (Guará, 2006, p.15).

Parente (2021, p.97-98) menciona que:

A educação é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, pois o ser humano desenvolve-se continuamente. Por isso, deve-se também mencionar que a educação integral é um processo que acontece no decorrer do tempo, perpassando as diferentes etapas da vida do ser humano e por meio da ação de diferentes instituições, agentes sociais e em distintos espaços.

Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 104) salientam a importância da articulação das políticas públicas para contemplar a formação integral nas escolas de Educação Infantil:

Isso não significa prescindir das funções educacionais, muito menos desconsiderar as contradições e os conflitos inerentes à participação no coletivo e os processos de aprender a conviver que daí emergem. Antes, significa redimensionar a articulação entre políticas públicas de modo que elas contemplem expectativas em torno de uma experiência educacional planejada e realizada por um grupo de adultos reunidos em torno de um interesse comum: oferecer melhor acolhida às crianças num mundo de grande complexidade.

A Educação Integral, embora não aconteça somente na educação escolar, deve estar presente nas escolas, a fim de trabalhar com todos os aspectos da formação humana e de modo integrado.

No contexto brasileiro, por vezes, a Educação Integral pode ser confundida com Educação em tempo integral. Um dos motivos dessa associação entre Educação Integral e tempo integral é o fato de que, no Brasil, as discussões sobre Educação Integral tiveram como contribuição as ideias do educador Anísio Teixeira. De acordo com Ferreira e Rees (2015), Anísio Teixeira defendia uma escola de tempo integral para que os alunos fossem educados integralmente, ou seja, nas dimensões física, emocional e intelectual, tendo acesso a alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer. “Para Anísio Teixeira, a efetivação da educação integral está subordinada à ampliação do tempo, sendo a escola de tempo integral a solução para melhorar a qualidade do ensino e atender às demandas da sociedade atual” (Ferreira; Rees, 2015, p. 230). Não se pode negar que uma escola em tempo integral é uma opção para um ensino com mais qualidade, que vise formar os sujeitos integralmente, mas isso só pode ser concretizado se a escola estiver comprometida com a formação integral; caso contrário, o tempo integral fica submetido ao aumento da carga horária para os alunos permanecerem na escola.

Guará (2006) ressalta que várias experiências brasileiras que visavam aumentar a carga horária do aluno na escola, ou seja, o tempo integral, eram vistas como propostas de Educação Integral. Duas experiências brasileiras bastante conhecidas de escolas que partiram de uma concepção de Educação Integral em tempo integral são o projeto idealizado por Anísio Teixeira da Escola-Classe e Escola-Parque na Bahia, na década de 50; os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 80.

De acordo com Barbosa, Richter e Delgado (2015), os Parques Infantís (PI) idealizados por Mário de Andrade, foram uma importante experiência que visava a articulação de políticas integradas para favorecer a educação de crianças e jovens.

A ideia da integralidade na formação estava presente na intencionalidade do incentivo ao brincar, do convívio com a natureza, da consideração pelas dimensões lúdicas da arte, do folclore, da música [...] Todas essas ações de educação, cultura e saúde faziam parte do dia a dia dos PI [...] O projeto dos PI, em sua intenção de ser um complemento à escola, indica que ofertar um tempo ampliado exige que não se faça apenas um espelhamento empobrecedor ou a manutenção da oferta da forma escolar convencional, pois isso não significa trabalhar na dimensão de uma educação integral. (Barbosa; Richter e Delgado, 2015, p. 101).

Para Barbosa, Richter e Delgado (2015), no que se refere à Educação Infantil, as condições de vida e trabalho das famílias fazem com que a jornada integral seja a opção mais escolhida. Assim, segundo as autoras, a Educação Infantil em tempo integral exige o

compromisso com uma educação integral que favoreça os bebês e as crianças pequenas. Conforme Parente (2021, p. 99), a utilização dos termos educação integral e tempo integral “[...] demarca a intenção de mostrar que são elementos diferentes, mas que podem caminhar juntos”.

No entanto, a Educação Integral não deve ser subordinada ao tipo de jornada (parcial ou integral): “todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (Gadotti, 2009, p. 37). Assim, a Educação Integral demarca o compromisso que as instituições educacionais, em articulação com outros agentes sociais, devem ter para contemplar a formação integral dos sujeitos que delas fazem parte.

2.6 Educação Infantil (integral) em tempo integral: algumas considerações

Existem várias discussões em torno da ampliação do tempo de permanência da criança na Educação Infantil, inclusive sobre as políticas públicas que visam essa ampliação do tempo escolar. Conforme o item anterior, a jornada integral na Educação Infantil está prevista na legislação nacional e nas metas e estratégias definidas no Plano Nacional de Educação de 2014, assim como em vários Planos Estaduais e Municipais de Educação.

A demanda por instituições escolares de tempo integral está embasada em vários argumentos, entre os quais: melhoria na qualidade educacional, direito da criança, necessidade de ter um lugar para deixar os filhos enquanto os pais trabalham. A título de ilustração, na pesquisa realizada por Araújo (2015, p. 33) no Estado do Espírito Santo, o que mais motivou os municípios pesquisados a oferecer a jornada integral na Educação Infantil foram as “necessidades da família, consideradas suas demandas de trabalho, risco social e pessoal das crianças, situação de pobreza e pais em condição de drogadição [...] as solicitações do Ministério Público e do Conselho Tutelar”. Percebe-se que os critérios para a matrícula em jornada integral na Educação Infantil, muitas vezes, estão relacionados a questões sociais. Até porque, como a jornada integral não é universal, as políticas públicas criam critérios, geralmente, sociais e econômicos.

Sarmiento (2015) menciona alguns fatores que levam à oferta de Educação Infantil em tempo integral, como: a necessidade de a família trabalhadora de ter um lugar para deixar os filhos que favoreça a guarda, a proteção e o desenvolvimento; preparação da criança para as próximas etapas da educação; a compensação, ou seja, a ideia de que a educação em tempo integral proporciona às crianças contato com elementos da cultura que elas possivelmente não

teriam acesso; assistencialismo, a escola como lugar de guarda, proteção e cuidados com a saúde e a higiene; o direito da criança usufruir de uma educação com qualidade.

Corroborando com as ideias apresentadas, Cavaliere (2007, p. 1.016) fez um estudo que, embora seja relativo ao Ensino Fundamental, ajuda a pensar sobre a ampliação do tempo de permanência da criança nas instituições de Educação Infantil. Assim:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (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; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

De acordo com Cavaliere (2007), nos países europeus, normalmente, o tempo de permanência das crianças na escola vai aumentando progressivamente. Assim, as crianças menores ficam menos tempo na escola, e as maiores ficam por mais tempo. No Brasil, de forma geral, historicamente, muitas creches funcionam em tempo integral.

A dinâmica da sociedade tem mudado e a forma como a escola é concebida também. A necessidade da maioria dos membros da família ter que trabalhar, a importância da educação na vida dos sujeitos, a ideia das crianças estarem “protegidas” nas escolas e o argumento de que mais tempo na escola pode remeter ao sucesso escolar, são fatores que abarcam as discussões sobre a ampliação do tempo de permanência das crianças na escolas.

A jornada integral na Educação Infantil brasileira é uma demanda que sempre esteve presente nas discussões sobre a educação das crianças pequenas, vista por muito tempo como direito da mulher trabalhadora e, por isso, normalmente, as crianças da classe popular ficavam em creches e escolas maternas em tempo integral que visavam ao cuidado, higiene e alimentação (Didonet, 2001; Barbosa; Richter; Delgado, 2015). Com as mudanças legais, a Educação Infantil não é mais uma prerrogativa dos pais que trabalham, pois é considerada como direito de toda criança. Contudo, a jornada em tempo integral, frequentemente, continua sendo vista como uma necessidade dos pais que trabalham e, em função de não ter vagas suficientes para todos, “vulnerabilidade e risco social vivido pelas crianças e suas famílias” (Araújo; Auer; Neves, 2019, p. 4) são fatores que determinam o direito à matrícula em tempo integral. Foi justamente o que identificou Araújo (2015), em sua pesquisa sobre a Educação Infantil em tempo integral: os critérios para acesso à matrícula em jornada integral foram as condições de vulnerabilidade e risco social vivido pelas crianças.

Esses critérios, identificados pela autora, de certa forma, estigmatizam as crianças e suas famílias e dão uma identidade controversa para a Educação Infantil em tempo integral, levando a entender que o público-alvo do direito à jornada integral são os mais necessitados. Assim, em algumas instituições, a ideia do cuidado, da higiene e da alimentação prevalecem em relação aos aspectos pedagógicos. Isso também ficou evidenciado na pesquisa feita por Araújo (2015, p. 35): 38% dos secretários e gestores disseram que não fazem nenhuma avaliação do trabalho desenvolvido no turno integral, mas que essa sistematização existe no turno parcial que possui um caráter “mais pedagógico”; 85% disseram não ter no Projeto Político-Pedagógico as especificidades que contemplam o turno integral,

[...] a elaboração de um projeto pedagógico ou o reconhecimento do tempo integral como uma prerrogativa também pedagógica seriam, aparentemente, estranhos a um público cujas demandas de atendimento apontam, segundo os critérios de matrícula adotados, mais para o atendimento às condições de vida das crianças, o que, sem dúvida, não impossibilitaria as instituições de realizarem atividades próximas àquelas desenvolvidas no turno parcial, já que a este é dada uma identidade ‘mais pedagógica’.

É fundamental pensar a jornada integral na Educação Infantil na perspectiva do direito de toda e qualquer criança e não somente baseada no mérito da necessidade e/ou da vulnerabilidade social (Araújo, 2017; Araújo; Auer; Neves, 2019), pois, posta dessa forma, a Educação infantil em tempo integral carrega em seu bojo preceitos de uma educação assistencialista e/ou compensatória.

A Educação Infantil, seja ela ofertada em turno parcial ou integral, deve ser concebida como unanimidade, seguindo os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, visando ao compromisso com a qualidade na educação e com o desenvolvimento integral das crianças, conforme previsto na LDB, artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996).

Diante desse cenário sobre o tempo integral na Educação Infantil, é importante refletir de que forma a Educação Infantil em tempo integral está sendo efetivada, ou seja, se essa ampliação do tempo vem acompanhada de princípios qualitativos que visam à Educação Infantil de qualidade. A ampliação da jornada em tempo integral requer, segundo Araújo (2015), organização política, administrativa e financeira para a preparação adequada dos

espaços e da infraestrutura, para a contratação de funcionários e de professores, para a aquisição de materiais pedagógicos suficientes, dentre outros.

2.7 Monitoramento das metas 1 e 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

A expansão do atendimento das crianças na Educação Infantil, no Brasil, vem se concretizando nos últimos anos, principalmente após ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e com a obrigatoriedade a partir dos 4 anos, o que significa a obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola.

Para a materialização dos preceitos legais, são necessárias políticas públicas para garantir o direito das crianças de 0 a 5 anos de frequentar a Educação Infantil. Como salienta Sarmiento (2015, p. 61), “a educação da infância globalizou-se e é hoje parte integrante dos sistemas educativos de praticamente todos os países do mundo”.

A escola de Educação Infantil passa a ser uma instituição na qual a maioria das crianças irá passar sua infância, visto que, em nosso país, existe a tendência de universalização da pré-escola, o aumento da oferta da creche e a ampliação do tempo de permanência diário das crianças nas instituições de Educação Infantil. Assim, muitos olhares, interesses e propostas, se voltam para a educação da primeira infância, inclusive a formulação de políticas públicas para essa etapa da educação básica.

Como política pública nacional, conforme já mencionado, está em vigor o Plano Nacional de Educação. Por isso, neste estudo, interessa destacar as Metas 1 e 6 do PNE, pois elas fazem menção à jornada escolar na Educação Infantil.

Desse modo, a meta 1 do PNE diz respeito à oferta da Educação Infantil.

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014).

Como nos lembra Barbosa *et al.* (2014), a universalização da pré-escola apenas reafirma a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que determina a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade.

De acordo com a meta 1 do PNE, a pré-escola deveria ser universalizada até o ano de 2016, mas nesse ano apenas 91,5% das crianças eram atendidas. Conforme o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE, no ano de 2019, 94,1% das crianças estavam matriculadas na pré-escola, ou seja, a pré-escola ainda não tinha sido universalizada.

“Considerada etapa obrigatória da educação infantil, a matrícula de crianças de 4 a 5 anos no Brasil precisa incluir ainda 316 mil crianças para que a Meta 1 do PNE seja alcançada para esse grupo etário (considerando a coorte de 2019)” (Brasil, 2022a, p. 44).

É importante ressaltar que, segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE, a melhora na taxa de atendimento no ano de 2019 refere-se mais à queda na população das crianças de 4 a 5 anos do que ao aumento na oferta (Brasil, 2022a).

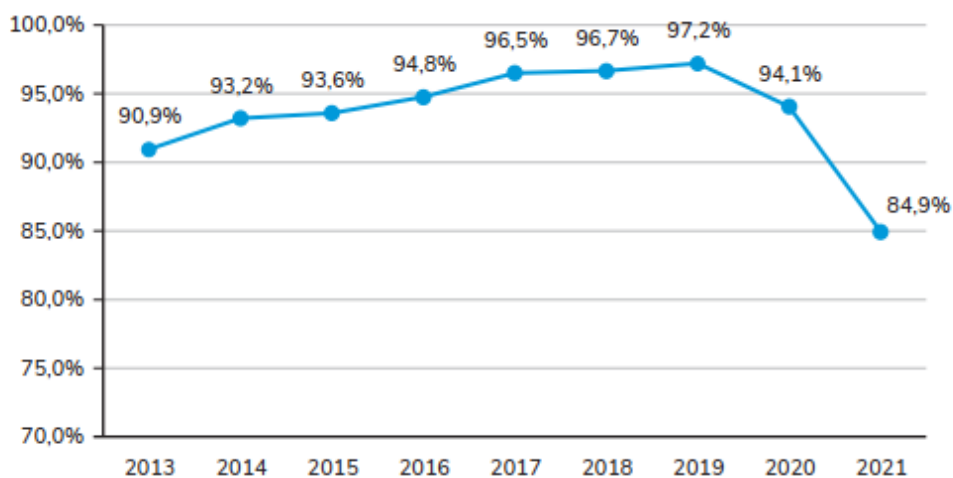
Dessa forma, o esperado é que, até o ano de 2024, a universalização da pré-escola seja concretizada. Diante disso, os municípios como responsáveis por garantir a Educação Infantil, devem dar continuidade às políticas públicas que visem ao atendimento das crianças que são o público-alvo da pré-escola para que a universalização aconteça.

Quanto aos estados da federação, segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE, o estado do Piauí se destaca, pois atingiu, no ano de 2019, um índice de cobertura superior a 99% das crianças atendidas na pré-escola, sendo, portanto, o único estado a universalizar a pré-escola. Os estados que possuem menor taxa de cobertura da pré-escola são: Amapá (75,1%), Acre (79,5%) e Goiás (86,6%) (Brasil, 2022a).

Devido à pandemia de Covid-19, não foram coletados dados da população de 0 a 4 anos pelo IBGE nos anos de 2020 a 2021. Assim, embora não existam dados de escolarização da população de 0 a 4 anos, é possível, conforme o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE, verificar o que aconteceu com a escolarização das crianças de 5 anos durante a pandemia. Observou-se que o atendimento das crianças de 5 anos retrocedeu: no ano de 2019, 97,2% das crianças eram atendidas; em 2021, a taxa de escolarização caiu, chegando a 84,9% (Brasil, 2022a).

Por meio da Figura 4, observa-se que, desde 2013, havia uma tendência de crescimento na escolarização das crianças de 5 anos, porém, durante o ano de 2020, ano que marca o início da pandemia, houve queda na escolarização; em 2021, houve uma queda ainda maior no atendimento educacional das crianças de 5 anos, chegando a ser o percentual (84,9%) mais baixo de escolarização durante os últimos anos.

Figura 4: Percentual das crianças de 5 anos que frequentavam a escola, de 2013 a 2021.



Fonte: Brasil (2022a, p. 45).

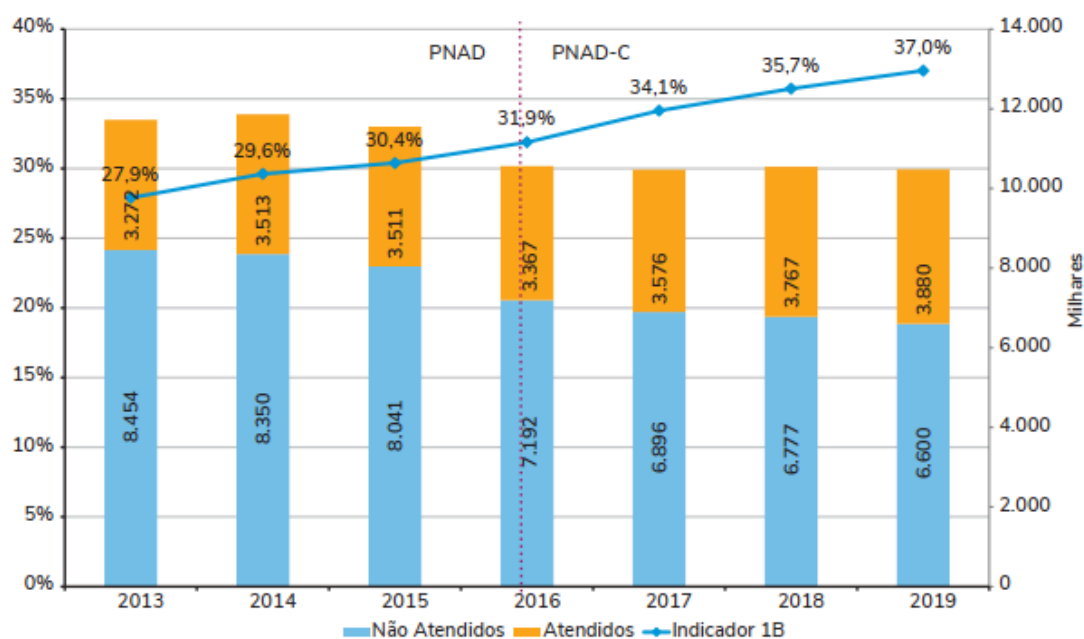
Com relação à população de 0 a 3 anos, o objetivo do PNE, meta 1, é ampliar a oferta da creche para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos de idade, até o ano de 2024 (Brasil, 2014). Conforme Barbosa *et al.* (2014), esse percentual de 50% para atender as crianças de 0 a 3 anos já constava no PNE (2001-2010), sendo apenas reafirmado no PNE (2014- 2020),

Desse modo, os desafios para cumprir a meta 1 são expressivos na desigual realidade brasileira e, mesmo que se alcance 50% de atendimento na próxima década, muitas crianças de até três anos ainda serão privadas do direito à educação, descumprindo a Constituição Federal (Barbosa *et al.* (2014, p. 510).

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE traz informações sobre os anos de 2013 a 2019. Conforme já mencionado, devido à pandemia de Covid-19, não existem dados sobre a frequência escolar da população de 0 a 3 anos no período de 2020 e 2021.

Os dados do Relatório demonstram que até o ano de 2019, 37% das crianças de 0 a 3 anos eram atendidas na creche. Dessa forma, considerando os dados da população de 2019, é preciso incluir cerca de 1,4 milhões de crianças de 0 a 3 anos na creche até 2024 (Brasil, 2022a).

Figura 5: Número e percentual de crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentavam a escola/creche, de 2013 a 2019.



Fonte: Brasil (2022a, p. 34).

No ano de 2019, dois estados brasileiros apresentaram cobertura superior a 50% no atendimento das crianças de 0 a 3 anos, sendo: Santa Catarina (52,4%) e São Paulo (50,7%), alcançando, em 2019, índices superiores à meta nacional. Contudo, existem estados que estão longe de atingir 50% da população de 0 a 3 anos na creche. Os estados com menor cobertura pertencem à região Norte e são eles: Roraima (11,8%), Amapá (13,1%) e Amazonas (14,1%) (Brasil, 2022a).

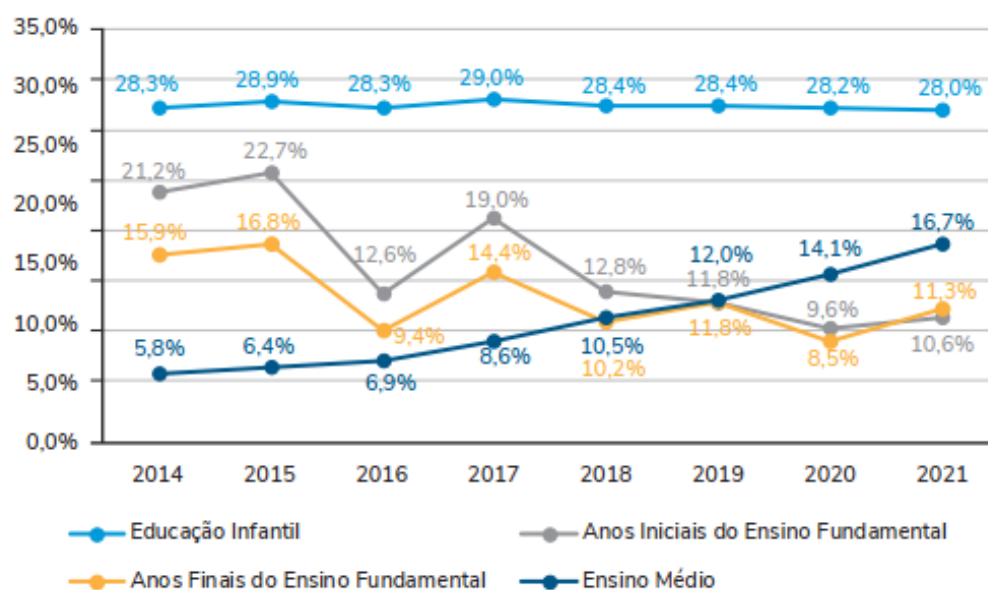
Considerando esses dados, é necessário que, mesmo atingindo a meta nacional, os municípios sejam estimulados a ampliar a oferta na creche, a fim de atender mais crianças na Educação Infantil, visto que, embora a creche seja opção da família, é um direito subjetivo das crianças à educação. O maior desafio se coloca aos estados com baixo percentual de cobertura, sendo fundamental a avaliação das políticas públicas em curso nos municípios desses estados para verificar o que foi e o que precisa ser feito para contemplar mais crianças na creche.

Adicionalmente, o PNE também faz menção à educação em tempo integral (ETI) para os alunos da Educação Básica e tem como meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Conforme o Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, o Brasil está distante de atingir a meta de ofertar a jornada de tempo integral para, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da Educação Básica. No ano de 2021, 15,1% dos alunos estudavam em tempo integral. Assim, para atingir a meta, até o ano de 2024, seria necessário um crescimento médio de 3,3 pontos percentuais (p.p.) por ano. Ainda, com relação à oferta da ETI, de 2014 a 2021, a rede federal foi a que mais cresceu, de 27,7% para 40,2%. A rede estadual também cresceu, saindo de 9,1% para 12,4%. Já a rede municipal, retrocedeu, caindo de 23,6% para 16,5% (Brasil, 2022a).

Com relação ao percentual de alunos da ETI, por etapa de ensino, a Educação Infantil, no período de 2014 a 2021, “[...] é a que apresenta os maiores resultados, bem como certa estabilidade, mantendo-se, em 2021, quase a mesma marca de 2014: de 28,3% foi para 28,0%” (Brasil, 2022a, p. 164). A Figura 6 apresenta o percentual de alunos de ETI por etapa de ensino, de 2014 a 2021.

Figura 6: Percentual de alunos de ETI por etapa de ensino, de 2014 a 2021.

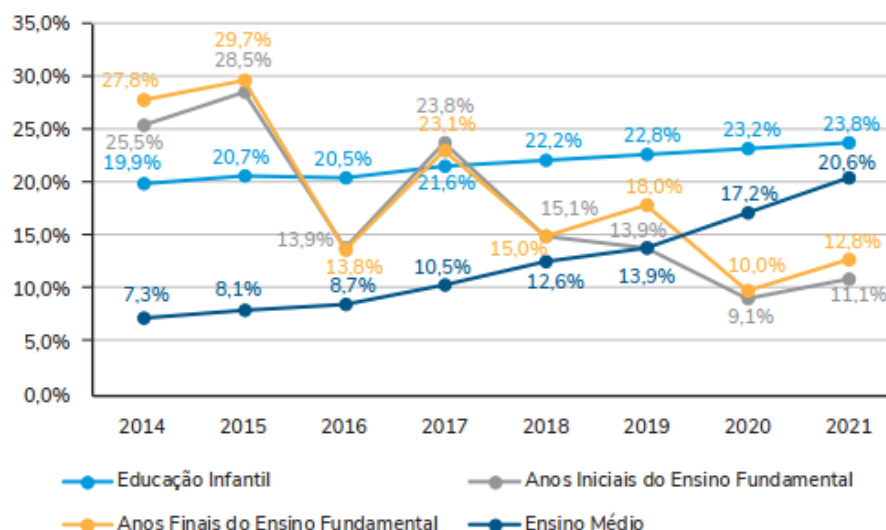


Fonte: Brasil (2022a, p. 164).

O percentual de escolas de ETI, no Brasil, durante o ano de 2021, foi de 22,4%. Assim, para que a meta de 50% das escolas públicas da educação básica com, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI, seja cumprida até 2024, vai ser necessário, conforme demonstra o Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, um crescimento de 27,6 p.p. nos próximos três anos (Brasil, 2022a).

Sobre a Educação Infantil, observa-se, durante os anos de 2014 a 2021, uma tendência de crescimento do percentual de escolas de ETI, evoluindo de 19,9% para 23,8% (Brasil, 2022a).

Figura 7: Percentual de escolas de ETI por etapa de ensino, de 2014 a 2021.



Fonte: Brasil (2022a, p. 170).

Assim, conforme observado nas figuras 6 e 7, o maior percentual tanto de alunos como de escolas em ETI, no ano de 2021, encontra-se na Educação Infantil.

É importante ressaltar que, com relação à ampliação da jornada escolar na Educação Infantil, existe a estratégia 1.17, da meta 1, que visa: “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). Dessa forma, observamos um pressuposto de que a Educação Infantil seja preferencialmente oferecida em jornada integral.

2.8 Considerações possíveis

O percurso investigativo 1 desta dissertação teve como objetivo sistematizar aspectos históricos da Educação Infantil, privilegiando diretrizes, orientações e mudanças na organização da jornada escolar (parcial e integral).

Por meio desse estudo, pode-se destacar que a discussão sobre a jornada escolar sempre esteve presente desde as primeiras instituições criadas para o atendimento das crianças e nos percursos históricos ficou evidenciada a divisão entre turno parcial e integral, sendo o parcial destinado às crianças com maior poder aquisitivo e o tempo integral, normalmente, para as crianças cujas mães precisavam trabalhar.

Com a organização da Educação Infantil por parte do Poder Público, a jornada escolar ficou melhor definida, inclusive com a expansão no atendimento educacional das crianças menores de 6 anos, sendo oferecido tanto em jornada parcial como em jornada integral nos estabelecimentos públicos. Assim, a legislação nacional recente determina o mínimo de 4 horas diárias para a jornada parcial e o mínimo de 7 horas diárias para a jornada integral. Além disso, vigora a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola e, com isso, estão sendo implementadas políticas públicas para a sua universalização, o que representa um ganho no que se refere ao direito da criança à educação.

No curso das políticas públicas para a Educação Infantil, tem-se o delineamento de leis para a ampliação do tempo de permanência da criança na escola, ou seja, no Brasil, existe um forte movimento para que a Educação Infantil seja ofertada em jornada integral. Com isso, estão em pauta algumas discussões sobre como essa ampliação vem sendo feita, pois é preciso pensar na qualidade oferecida no tempo integral na Educação Infantil, assim como considerar que a jornada integral deva ser direito de toda e qualquer criança e não somente das que são consideradas mais vulneráveis, até para que não sejam criadas desigualdades e estigmas sobre esse tipo de oferta.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO 2 - ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CAPITAIS BRASILEIRAS

3.1 Introdução

No Brasil, os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) possuem autonomia para organizar seus sistemas de ensino, desde que seja respeitada a legislação nacional. Assim, em função dessa autonomia, pode-se ter diversos tipos de organização da jornada escolar. Desse modo, existem sistemas de ensino que ofertam o mínimo de horas diárias estabelecido na legislação nacional (jornada parcial de 4 horas e jornada integral de 7 horas) e outros sistemas de ensino que, a partir de legislações complementares, ofertam mais horas diárias. Por conseguinte, existem escolas que só ofertam jornada parcial, outras que têm somente jornada integral e escolas que funcionam com os dois tipos de jornada.

Conforme menciona Parente (2019), no Brasil, existe predominância da jornada parcial em relação à jornada integral. Essa constatação pode ser corroborada pelos dados do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: no ano de 2021 apenas 15,1% dos alunos da Educação Básica estavam matriculados em ETI e o percentual de escolas de ETI era de 22,4% (Brasil, 2022a).

No que diz respeito à Educação Infantil, foco deste estudo, no ano de 2021, 28,0% dos alunos frequentavam a ETI e 23,8% das escolas eram de ETI (Brasil, 2022a). Com esses dados, percebe-se que a maioria das crianças está matriculada em jornada parcial, assim como a maior parte das escolas funciona com jornada parcial.

Cada município sistematiza a jornada escolar na Educação Infantil de acordo com suas demandas, necessidades e recursos financeiros, pois, conforme mencionado anteriormente, diante da autonomia dos entes federativos para organizar seus respectivos sistemas de ensino e da dinâmica do funcionamento das escolas, existem maneiras diversificadas de organização da jornada escolar.

O estudo de Silva (2022) e de Silva e Parente (2023) exemplificam essa maneira diversificada de organizar a jornada escolar em dois municípios do Estado de São Paulo. Silva (2022) fez uma pesquisa no município de Marília em escolas de Educação Infantil que funcionam em jornada integral. As escolas pesquisadas funcionam das 08h às 17h, com uma jornada diária de 9h. Por sua vez, Silva e Parente (2023) fizeram um estudo da organização da

jornada escolar em uma escola de Educação Infantil do município de São José do Rio Preto. As autoras identificaram que, nessa escola, as turmas de período integral funcionavam das 7h às 17h, com uma jornada diária de 10h; nas turmas do período parcial, a jornada diária era de 5h; o horário do turno da manhã é das 7h às 12h e no turno da tarde das 12h30 às 17h30.

Com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) verifica-se a perspectiva da ampliação do tempo de permanência da criança na Educação Infantil para se configurar a jornada integral. Dessa forma, como responsáveis pela oferta da Educação Infantil, cabe aos municípios a obrigação de se organizarem para ofertar a jornada integral, como esclarece Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 127): “[...] os municípios são desafiados a atender às condições de infraestrutura, recursos humanos, bem como a ampliação de oferta de vagas para atendimento às demandas garantidas constitucionalmente”.

Diante desse quadro, questiona-se: como os municípios organizaram seus Planos Municipais de Educação (PME) e definiram metas e estratégias para a organização e ampliação da jornada escolar na Educação Infantil? Como está configurada a oferta da Educação Infantil nas capitais brasileiras?

Partindo desses questionamentos, o percurso investigativo 2 tem como objetivo comparar estratégias e metas dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras em termos de organização e de ampliação da jornada escolar (parcial e integral) e suas repercussões na oferta de Educação Infantil (matrículas e escolas).

Esse percurso investigativo é caracterizado como comparado e será feito com base na análise documental. Primeiro, identificamos e analisamos as metas e estratégias de ampliação da jornada escolar na Educação Infantil dos PME de cada capital. Para análise dos documentos (PME) foram utilizadas as orientações de Cellard (2012). Posteriormente, foi feito o mapeamento das matrículas e escolas. Para isso, foi utilizada a Sinopse Estatística da Educação Básica, do ano de 2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O estudo comparado foi realizado a partir das etapas de Bereday, descritas por Benavent (1968). As unidades de análises foram: média de horas-aula diária; quantidade total de matrículas; quantidade de matrículas no tempo parcial; quantidade de matrículas no tempo integral e escolas com matrículas em tempo integral.

3.2 Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras: metas e estratégias para ampliação da jornada escolar

Nessa parte, apresenta-se a análise realizada sobre as metas e/ou estratégias de

ampliação da jornada escolar (parcial e integral) dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras. Para a análise, foram consideradas as metas e estratégias específicas para Educação Infantil e as metas e estratégias para Educação em tempo integral de cada PME.

O acesso aos Planos Municipais de Educação de cada capital foi feito eletronicamente, por meio da *internet*. Alguns PME foram obtidos nos *sites* das respectivas prefeituras através do *link* da Secretaria de Educação, outros foram encontrados no Diário Oficial do município e outros no site Leis Municipais (<https://leismunicipais.com.br/>). Os Planos Municipais de Educação também podem ser obtidos no site PNE em Movimento. Obteve-se acesso ao anexo (metas e estratégias) dos PME das 26 capitais brasileiras.

A análise dos PME seguiu as orientações de Cellard (2012) que constituem em verificar no documento: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos chaves e a lógica interna do texto. Após isso, foi realizada a leitura das metas e estratégias específicas da Educação Infantil e da Educação em Tempo Integral para a verificação da existência de indicações relativas à ampliação da jornada escolar (parcial e integral) na EI.

Primeiramente, antes de adentrar na análise dos PME, é importante considerar que o Plano Nacional de Educação - PNE (2010-2014) tem como estratégia específica de ampliação da jornada escolar na 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).

Com relação à Educação em Tempo Integral, o PNE (2010-2014) possui a meta 6, que visa “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). Essa meta refere-se à Educação Básica, que engloba, conforme a LDB, a: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996).

Sobre os PME, como menciona Parente (2018, p. 234), “há que se destacar que a existência do Plano Nacional de Educação induz, na maioria das vezes, a repetições de metas e estratégias definidas em contexto nacional, em meio a outros arranjos institucionais, disputas e/ou consensos”. Ou seja, existe a possibilidade de os municípios repetirem as metas e as estratégias descritas no PNE em seus PME.

Considerando o exposto, a presente análise dos dados obtidos nos PME das capitais brasileiras foi dividida em duas etapas: primeiro, foi feita a análise da meta relativa à Educação em Tempo Integral. Posteriormente, foi realizada a análise da estratégia de

ampliação da jornada escolar na Educação Infantil. A sistematização dos PME está no Apêndice 1 da Dissertação. A partir dessa análise, foi construído o Quadro 3.

Quadro 3: Ampliação da jornada escolar na Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras em comparação com o PNE

Região	Capital	Meta de ETI			Meta de ETI na EI		
		= PNE 25% matrículas 50% escolas	≠ do PNE	Não se aplica	= PNE estimular o acesso à EI em TI	≠ do PNE	Não se aplica
Norte	Rio Branco	X					X
	Macapá	X				X	
	Manaus		X		X		
	Belém	X			X		
	Porto Velho		X				X
	Boa Vista		X			X	
	Palmas		X				X
Nordeste	Maceió	X				X	
	Salvador		X		X		
	Fortaleza	X				X	
	São Luís		X			X	
	João Pessoa	X					X
	Recife	X					X
	Teresina		X			X	
	Natal		X			X	
	Aracaju	X			X		
Centro-Oeste	Goiânia	X				X	
	Cuiabá		X				X

	Campo Grande	X				X	
Sudeste	Vitória	X				X	
	Belo Horizonte	X					X
	São Paulo	X				X	
	Rio de Janeiro		X		X		
Sul	Curitiba	X				X	
	Porto Alegre	X				X	
	Florianópolis	X			X		

Fonte: Elaborado pela autora. Dados de pesquisa.

Normalmente, na maioria dos planos, a Educação em Tempo Integral vem descrita na meta 6 e se refere à oferta do tempo integral na Educação Básica. Por isso, essa meta foi considerada neste estudo, visto que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica.

Para a análise, foram considerados os seguintes critérios: PME que repetem a mesma meta 6 do PNE; PME com meta diferente da meta 6 estabelecida no PNE; PME das capitais que especificam a Educação Infantil na meta da Educação em Tempo Integral; PME que apresentam percentuais diferentes da meta 6 do PNE; PME que fazem menção apenas à rede municipal de ensino; PME das capitais que definem o quantitativo da carga horária para o tempo integral.

Das 26 capitais brasileiras que apresentaram meta específica para a Educação em Tempo Integral, identificou-se que 62% (16) repetiram a mesma meta do Plano Nacional de Educação. Assim, essas capitais consideraram as mesmas porcentagens descritas no PNE e vão contemplar toda a Educação Básica pública, incluindo a Educação Infantil.

Adicionalmente, 38% das capitais estabeleceram metas diferentes do PNE. As capitais que possuem meta diferente do PNE são: Porto Velho, Manaus, Boa Vista, Palmas, São Luis, Teresina, Salvador, Natal, Cuiabá e Rio de Janeiro. Considerando os Planos Municipais de Educação dessas capitais com metas diferentes, pondera-se algumas observações descritas a seguir.

A capital Porto Velho (Porto Velho, 2015, p. 108) é a única cuja meta abrange somente

o Ensino Fundamental: “ampliar a educação em tempo integral em, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das escolas do Sistema Municipal de Ensino, de forma a atender o ensino fundamental até o final do período de vigência deste PME”. Cabe destacar que Porto Velho não faz menção ao tempo integral na meta específica da EI e, como visto, também não menciona a EI na meta da Educação em Tempo Integral, delimitando sua abrangência somente para o Ensino Fundamental e não para toda a Educação Básica.

As capitais São Luís e Natal são as únicas que fazem menção à Educação Infantil na meta estabelecida para a Educação em Tempo Integral. São Luís descreve em seu PME, meta 6, que vai oferecer a Educação em Tempo Integral em 50% das creches e 50% das pré-escolas. A capital Natal menciona que vai oferecer Educação em Tempo Integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e Centros Municipais de Educação Infantil.

Foram encontradas três capitais que apresentaram percentuais diferentes dos que foram definidos na meta 6 do PNE: Palmas definiu a oferta de Educação em Tempo Integral em 85% das unidades educacionais, para, pelo menos, 50% dos alunos; Salvador definiu seu atendimento em 70% das escolas públicas, para, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica; Rio de Janeiro estabeleceu seu atendimento em, no mínimo, 50% das escolas públicas, para, no mínimo, 45% dos alunos da Educação Básica.

Sobre as capitais que mencionaram a meta de Educação em Tempo Integral restrita à rede municipal de ensino, tem-se 4 capitais: Porto Velho definiu seu atendimento em 60% das escolas do Sistema Municipal de Ensino para contemplar o Ensino Fundamental⁴; Manaus definiu seu atendimento para 50% das escolas públicas municipais, atendendo 25% dos alunos da Educação Básica municipal; São Luís restringiu seu atendimento para a Rede Pública Municipal, para, no mínimo, 50% das creches, 50% das pré-escolas e 50% das escolas de Ensino Fundamental; Teresina manteve as mesmas porcentagens descritas no PNE, porém restritas às escolas públicas municipais, ou seja, garantir o tempo integral em 50% das escolas públicas municipais e para 25% dos alunos da Educação Básica.

Outro item analisado refere-se à carga horária definida para a Educação em Tempo Integral. Na leitura da meta e das estratégias para Educação em tempo integral foi possível verificar quais capitais mencionaram em seus PME o quantitativo de horas diárias para a jornada integral.

O PNE descreve na sua estratégia 6.1 que o tempo de permanência dos alunos na escola básica pública em tempo integral seja igual ou superior a 7 horas. Desse modo, muitas

⁴ Apesar de mencionar “Sistema Municipal de Ensino”, o que inclui escolas particulares de Educação Infantil, ao mencionar o atendimento apenas ao Ensino Fundamental, restringe a meta à rede municipal de ensino.

capitais legitimaram essa mesma carga horária.

Apenas duas capitais mencionaram ofertar mais de 7 horas diárias, sendo: São Luís que pretende oferecer o tempo integral igual ou superior a 8 horas e João Pessoa que pretende oferecer a jornada integral em 10 horas diárias. Com essas informações, percebe-se que a maioria das capitais que descreveram a carga horária para a jornada integral, pretende seguir o que está descrito no PNE.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, dos 26 Planos Municipais de Educação analisados, nenhum mencionou meta ou estratégia de ampliação da carga horária para a jornada parcial. O motivo para isso ocorrer pode ser o fato de o próprio PNE não fazer menção ao aumento da carga horária para a jornada parcial. Dessa forma, assim como no PNE, algumas capitais abordam em suas estratégias o tempo integral na EI, à exceção de: Porto Velho, Rio Branco, Palmas, João Pessoa, Recife, Cuiabá e Belo Horizonte.

O equivalente a 73% (19) dos PME das capitais possuem estratégia referente ao tempo integral na EI. Ressalta-se que a capital São Luís não descreve meta ou estratégia referente à jornada integral na parte que é específica da EI, contudo quando traz em seu PME as metas e estratégias para a Educação em tempo integral, deixa explicitado que pretende oferecer a Educação em tempo integral, em 50% das creches e em 50% da pré-escola. Por esse motivo, a referida capital foi contabilizada nessa parte da análise.

Das 19 capitais que apresentaram estratégias de ampliação da jornada escolar para configurar-se o tempo integral na EI, identificou-se que 32% das capitais (Manaus, Belém, Salvador, Aracaju, Rio de Janeiro e Florianópolis) repetiram a mesma estratégia do Plano Nacional de Educação. Salienta-se que foram desconsideradas pequenas alterações textuais. Ainda considerando as 19 capitais, cabe destacar que 68% (Boa Vista, Macapá, Maceió, Fortaleza, Teresina, Natal, Goiânia, Campo Grande, Vitória, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e São Luís) estabeleceram estratégias diferentes das do PNE.

Sobre as capitais que estabeleceram estratégias distintas daquelas descritas no PNE, 2 grupos foram criados: um primeiro grupo que definiu percentuais para o atendimento da Educação Infantil em jornada integral e o segundo grupo que fez menção à opção da família.

No primeiro grupo foram identificadas 4 capitais: São Luís, que pretende oferecer o tempo integral para, no mínimo, 50% das creches e 50% das pré-escolas. A capital Fortaleza visa ampliar o atendimento em tempo integral para 100% das crianças atendidas nas creches e 50% das crianças da pré-escola. A capital Teresina menciona a ampliação do acesso à EI em tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos, atendendo no mínimo, 25% da demanda manifesta até o final da vigência de seu Plano. A capital Campo Grande objetiva assegurar

para as crianças de 0 a 3 anos a jornada integral e para as de 4 a 5 anos também pretende assegurar o atendimento em tempo integral, mas define percentuais temporais: 30% até 2018, 40% até 2021 e 100% até 2024.

No segundo grupo, destaca-se a capital São Paulo, que pretende ampliar a oferta em tempo integral, mas respeitando a opção da família. A capital Curitiba visa garantir o acesso ao tempo integral na EI: “[...] flexibilizando o atendimento em meio período para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, se as famílias assim desejarem” (Curitiba, 2015, p. 3). Essas capitais têm a pretensão de deixar a matrícula na jornada integral como uma escolha da família.

As demais capitais que não foram contempladas nos dois grupos mencionados, apresentam estratégias distintas e são apresentadas, a seguir, de forma individual.

A capital Macapá visa garantir o acesso e permanência em tempo integral somente para as crianças de 0 a 3 anos de idade, ou seja, no segmento da creche; para as crianças de 4 a 5 anos de idade (pré-escola), a capital visa garantir acesso e permanência em tempo parcial.

A capital Natal fez uma divisão por faixa etária (sem percentual): para as crianças de 0 a 3 anos o objetivo é garantir a educação em tempo integral e para as crianças de 4 a 5 anos a capital irá fomentar políticas que possibilitam o acesso à EI em tempo integral. Entende-se, portanto, que a prioridade da oferta do tempo integral é para a creche.

Boa Vista descreve em seu Plano que pretende “realizar estudo do acesso gradativo à Educação Infantil em tempo integral [...]” (Boa Vista, 2015, p. 25). Assim, a parte “realizar estudo” pressupõe que a capital irá, em um primeiro momento, verificar a demanda para o acesso de todas as crianças de 0 a 5 anos em jornada integral e que, posteriormente, irá ofertar a EI em tempo integral, porém o documento não traz informações de quando o acesso à jornada integral irá acontecer.

Maceió visa ampliar a EI em tempo integral e irá priorizar as áreas de mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Isso pressupõe questionar para quem a EI em jornada integral deve ser oferecida, uma vez que não existe vaga para todos. Contudo, a matrícula na EI em jornada integral condicionada para os mais “vulneráveis” carrega consigo o que Araújo, Auer e Neves (2019) chamam de “mérito da necessidade” em contraposição às prerrogativas do direito.

O PME de Goiânia ressalta que o objetivo é garantir o acesso à EI para todas as crianças em jornada integral ou parcial. Portanto, deduz-se que a capital tem como pretensão possibilitar que todas as crianças possam ingressar na EI, independentemente do tipo de jornada.

O PME de Vitória apenas afirma que irá garantir a ampliação do acesso ao tempo integral nas escolas de Educação Infantil. Isso demonstra que a capital pretende abranger mais crianças da EI em tempo integral.

Porto Alegre é a única capital que menciona garantir o acesso para todas as crianças em tempo integral e numa concepção integral de educação. Essa menção feita no PME sobre a “concepção integral de educação” é importante para compreender que ter educação em tempo integral não significa que, necessariamente, esteja sendo oferecida uma Educação Integral. Como salienta Parente (2018, p. 236), “há que se considerar que o esforço de ampliação da educação em tempo integral somente faz sentido se estiver articulado a um projeto de educação integral”.

Outro ponto importante que foi observado nas estratégias de algumas capitais é sobre ofertar o tempo integral na EI com direito à educação de qualidade com a garantia de condições de infraestrutura e/ou recursos humanos e materiais. As capitais que descrevem esses pontos (integral ou parcialmente) são: Natal, Goiânia, Campo Grande, São Paulo e Porto Alegre. Conforme Parente (2018, p. 237), “bons projetos de educação necessitam de recursos humanos, financeiros, físicos e pedagógicos”.

O fato de as outras capitais não fazerem menção a esses aspectos relacionados à qualidade, não quer dizer que eles não serão contemplados; a análise apenas ressaltou as capitais que deixaram esses aspectos explícitos na estratégia sobre o acesso ao tempo integral na EI.

Diante do exposto, observa-se que, de maneira geral, todas as capitais possuem meta para a ETI; algumas legitimaram em seus PME a mesma meta estabelecida no PNE; outras propuseram a meta de ETI diferente; a maioria das capitais possui estratégia para contemplar o tempo integral na EI; algumas capitais legitimaram a estratégia 1.17 do PNE; outras capitais propuseram estratégia diferente.

A fim de compreender a jornada escolar da Educação Infantil nas capitais brasileiras, os próximos itens fazem menção à: média de horas-aula diária, matrículas e escolas.

3.3 Média de horas-aula diária na Educação Infantil das capitais brasileiras

Para conhecer a organização da jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras, pode-se recorrer aos dados relativos à média de horas-aula diária⁵. Esses dados

⁵ O Inep utiliza o indicador "média de horas-aula diária" para medir o tempo médio de duração diária do aluno na escola. O formulário do Censo Escolar capta o horário de entrada e saída por escola/turma. A partir disso, em cada Capital/etapa, chega-se a uma média.

permitem saber quanto tempo em média as crianças da Educação Infantil permanecem nas escolas das capitais brasileiras. No entanto, esses dados não permitem detalhar as especificidades da jornada escolar de cada escola de forma individualizada.

Com base em dados do Censo Escolar captados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2022, a Tabela 1 demonstra a média de horas-aula diária da Educação Infantil, por rede municipal de ensino das capitais brasileiras.

Tabela 1: Média de horas-aula diária na Educação Infantil (creche e pré-escola), por rede municipal de ensino das capitais brasileiras - 2022

Região	Redes Municipais	Total	Creche	Pré-Escola
Norte	Porto Velho	4,1	4,0	4,1
	Rio Branco	5,3	7,3	4,2
	Manaus	4,3	5,6	4,1
	Boa Vista	5,5	10,0	4,3
	Belém	6,3	9,3	5,2
	Macapá	5,1	5,3	5,1
	Palmas	5,0	6,0	4,2
Nordeste	São Luís	4,3	4,5	4,2
	Maceió	4,9	6,2	4,2
	Salvador	6,0	9,2	4,6
	Fortaleza	6,3	9,1	4,1
	João Pessoa	8,8	10,0	7,5
	Recife	6,4	10,2	4,5
	Teresina	5,0	5,3	4,9
	Natal	4,1	4,1	4,0
	Aracaju	5,1	7,3	4,0
Centro-Oeste	Goiânia	8,4	10,3	6,8

	Cuiabá	7,7	11,9	4,2
	Campo Grande	6,6	10,0	4,2
Sudeste	Vitória	5,4	5,3	5,5
	Belo Horizonte	5,8	5,2	6,1
	Rio de Janeiro	5,9	6,9	5,2
	São Paulo	6,9	10	6,1
Sul	Curitiba	9,4	11	8,5
	Florianópolis	7,9	8,1	7,7
	Porto Alegre	9,2	12	8,1

Fonte: Brasil (2022b). Elaborado pela autora.

Os dados presentes na tabela 1 podem ser analisados sob três óticas diferentes. Primeiro, observando o “total” que corresponde à etapa da Educação Infantil, ou seja, a média de horas-aula diária da creche e pré-escola juntas das capitais brasileiras. Segundo, fazendo comparações entre a média de horas-aula diária das creches das capitais e terceiro fazendo comparações entre média de horas-aula diária das pré-escolas das capitais.

Primeiramente, pode-se observar a prevalência da jornada parcial em relação à jornada integral na Educação Infantil. Do ponto de vista legal, a jornada parcial corresponde ao mínimo de 4 horas diárias e a jornada integral ao mínimo de 7 horas diárias. Em termos de média, os dados da Tabela 1 mostram que, das 26 capitais, 20 têm uma média de horas-aula diária inferior a 7 horas, apenas 6 capitais (João Pessoa, Goiânia, Cuiabá, Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre) possuem uma média de horas-aula diária igual ou superior a 7 horas, o que corresponde à jornada integral. É importante ressaltar que os dados são sobre a média de horas-aula diárias; isso não quer dizer que nas capitais em que a média seja inferior a 7 horas diárias não possuam escolas de Educação Infantil em tempo integral, pois esses dados não permitem aferir o quantitativo de escolas em jornada parcial e integral de cada capital, mas é uma média do tempo de permanência das crianças na instituição escolar.

Com relação aos dados relativos ao número médio de horas-aula diária na creche das capitais brasileiras, 15 capitais possuem uma média superior a 7 horas. Na região Centro-Oeste, destacam-se os municípios de Goiânia, Cuiabá e Campo Grande que têm uma média de horas-aula diária, respectivamente de: 10h03, 11h09 e 10h. Na Região Sul, Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre oferecem respectivamente: 11h, 8h01 e 12h. Outras capitais

também ganham destaque por possuir uma média alta de horas-aula diária, sendo: Recife (10h02), Boa Vista (10h), João Pessoa (10h), São Paulo (10h), Belém (9h03), Salvador (9h02) e Fortaleza (9h01).

A única capital que oferece média de horas-aula diária igual ao tempo mínimo estabelecido na legislação nacional é Porto Velho: média de 4 horas. Outras capitais que possuem menores médias de horas-aula diárias são: Natal (4h01) e São Luís (4h05).

É perceptível que existe, entre as capitais, uma variação de 4,0 a 12 horas-aula diária na creche; esses dados demonstram que existe uma variedade na organização da jornada escolar que demarca o tempo de permanência das crianças nas instituições escolares e, inclusive, evidencia possíveis desigualdades no acesso e no direito à educação.

No que concerne à pré-escola, na maioria das capitais (22), a média de horas-aula diária é menor que 7 horas. Nessas capitais existe uma variação de 4h a 6,8 horas-aula diária em média, sendo que as capitais Natal e Aracaju são as que possuem a menor média de horas-aula diária, o equivalente a 4h, seguidas de Porto Velho, Manaus e Fortaleza que possuem 4h01.

Na Região Norte, a capital que detém a maior média de horas-aula diária é Belém, com 5h02; na Região Nordeste tem-se João Pessoa com 7h05; na Região Centro-Oeste destaca-se a capital Goiânia com 6h08; na Região Sudeste temos Belo Horizonte e São Paulo com 6h01. Verifica-se pela tabela 2 que todas as capitais da Região Sul possuem uma média de horas-aula diária superior a 7 horas na pré-escola: Curitiba (8h05), Porto Alegre (8h01) e Florianópolis (7h07).

De forma geral, os dados da média de horas-aula diária das capitais evidenciam uma predominância de maior tempo de permanência da criança na creche e de menor tempo na pré-escola.

3.4 Matrículas das creches e pré-escola das capitais brasileiras

Os dados sobre o quantitativo das matrículas das creches e das pré-escolas das capitais brasileiras foram coletados a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica, publicada em 2022. Por meio dos dados, pode-se verificar a quantidade de matrículas da creche e da pré-escola de cada capital, inclusive por tipo de jornada (parcial e integral).

No Brasil, do total de matrículas da Educação Infantil, 60% referem-se às matrículas na pré-escola e 40% das matrículas nas creches. Para comparação entre as capitais brasileiras, a Tabela 2 mostra que, das 26 capitais brasileiras, em 23 o percentual de matrículas é maior na

pré-escola, com exceção das capitais: Vitória que tem 58% de matrículas na creche e 42% na pré-escola; João Pessoa que possui 53% de matrículas na creche e 47% na pré-escola; Florianópolis com 52% de matrículas na creche e 48% na pré-escola.

Esses dados evidenciam que, de forma geral, a maioria das crianças da Educação Infantil das capitais brasileiras estão matriculadas na pré-escola. Um dos motivos para isso ocorrer pode ser o fato de a pré-escola ser obrigatória e, por isso, existe a prioridade em garanti-la, enquanto que na creche, embora seja obrigatória a oferta, a matrícula é uma opção da família. Quanto a isso, Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 133) salientam que a pré-escola acaba sendo privilegiada em relação à creche por causa da obrigatoriedade de matrícula. Ainda conforme os autores:

A conjugação entre a inclusão da educação das crianças de quatro e cinco anos no rol da obrigatoriedade do Estado com a educação (BRASIL, 2009), e dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos (BRASIL, 2013), bem como a universalização da oferta prevista na meta 1 do PNE 2014-2024 podem resultar na redução da oferta de vagas nas creches, em função das parcas condições estruturais e de recursos de muitos municípios brasileiros, responsáveis diretos pela oferta de, aproximadamente, 99% das matrículas públicas da educação infantil.

Tabela 2: Matrículas das creches e pré-escolas, das redes municipais de ensino, por capital, Brasil - 2022

Região	Redes municipais	Total	Creche	%	Pré-escola	%
	Brasil	6.569.336	2.609.267	40	3.960.069	60
Norte	Porto Velho	12.963	3.015	23	9.948	77
	Rio Branco	13.314	4.791	36	8.523	64
	Manaus	49.441	6.703	14	42.738	86
	Boa Vista	12.915	2.630	20	10.285	80
	Belém	15.512	4.203	27	11.309	73
	Macapá	9.933	1.239	12	8.694	88
	Palmas	12.550	5.460	44	7.090	56
Nordeste	São Luís	13.461	3.989	30	9.472	70

	Maceió	10.613	3.581	34	7.032	66
	Salvador	26.300	8.165	31	18.135	69
	Fortaleza	56.265	24.793	44	31.472	56
	João Pessoa	17.157	9.010	53	8.147	47
	Recife	21.476	7.446	35	14.030	65
	Teresina	23.885	7.160	30	16.725	70
	Natal	16.941	7.259	43	9.682	57
	Aracaju	8.308	2.833	34	5.475	66
Centro-Oeste	Goiânia	28.567	12.910	45	15.657	55
	Cuiabá	21.601	9.943	46	11.658	54
	Campo Grande	29.457	11.988	41	17.469	59
Sudeste	Vitória	15.351	8.827	58	6.524	42
	Belo Horizonte	50.168	19.418	39	30.750	61
	Rio de Janeiro	144.202	56.235	39	87.967	61
	São Paulo	268.196	53.417	19	214.779	80
Sul	Curitiba	41.198	15.779	38	25.419	62
	Florianópolis	15.827	8.290	52	7.537	48
	Porto Alegre	6.812	1.976	29	4.836	71

Fonte: Brasil (2022c). Elaborado pela autora.

Adentrando na análise da jornada escolar, a tabela 3 apresenta dados da creche das capitais brasileiras, demonstrando o quantitativo de matrículas em tempo parcial e integral. No Brasil, o período integral é predominante na creche e corresponde a 57% das matrículas.

Tabela 3: Matrículas da creche das redes municipais de ensino por tipo de jornada escolar (integral e parcial), por capital, Brasil - 2022

Região	Redes municipais	Total	Integral	%	Parcial	%
	Brasil	2.609.267	1.481.261	57	1.128.006	43
Norte	Porto Velho	3.015	9	0,30	3.006	99,70
	Rio Branco	4.791	2.947	62	1.844	38
	Manaus	6.703	2.076	31	4.627	69
	Boa Vista	2.630	2.630	100	0	0
	Belém	4.203	3.680	88	523	12
	Macapá	1.239	126	10	1.113	90
	Palmas	5.460	1.814	33	3.646	67
Nordeste	São Luís	3.989	412	10	3.577	90
	Maceió	3.581	1.356	38	2.225	62
	Salvador	8.165	7.124	87	1.041	13
	Fortaleza	24.793	21.091	85	3.702	15
	João Pessoa	9.010	9.010	100	0	0
	Recife	7.446	7.206	97	240	3
	Teresina	7.160	1.112	16	6.048	84
	Natal	7.259	197	3	7.062	97
	Aracaju	2.833	1.605	57	1.228	43
Centro-Oeste	Goiânia	12.910	12.251	95	659	5
	Cuiabá	9.943	9.777	98	166	2
	Campo Grande	11.988	11.988	100	0	0
Sudeste	Vitória	8.827	753	9	8.074	91
	Belo Horizonte	19.418	2.384	12	17.034	88

	Rio de Janeiro	56.235	37.066	66	19.169	34
	São Paulo	53.417	53.177	99,55	240	0,45
Sul	Curitiba	15.779	15.691	99	88	1
	Florianópolis	8.290	3.882	47	4.408	53
	Porto Alegre	1.976	1.942	98	34	2

Fonte: Brasil (2022c). Elaborado pela autora.

As matrículas em tempo integral nas creches também são predominantes nas capitais brasileiras. Das 26 capitais, 15 possuem mais matrículas no período integral e 13 possuem mais matrículas no período parcial. Destacam-se as capitais Boa Vista, João Pessoa e Campo Grande, que têm todas as matrículas (100%) no período integral. Por conseguinte, as crianças dessas capitais frequentam a creche por, pelo menos, 7 horas diárias, que é o período mínimo para o funcionamento do tempo integral estabelecido na legislação. Contudo, cabe ressaltar que, a depender da legislação de cada município, esse mínimo pode ser alterado para mais horas.

Outras capitais possuem porcentagem relevante de matrículas em período integral nas creches, o que pode chegar próximo a 100%: São Paulo (99,55%), Curitiba (99%), Cuiabá (98%), Porto Alegre (98%) e Recife (97%). Nessas capitais, as matrículas no período parcial são mínimas e não chegam a 4%. Desse modo, essas capitais que possuem um elevado número de matrículas no período integral caminham para o que pressupõe as legislações e as políticas públicas para a ampliação da oferta do tempo integral na Educação Infantil.

No que se refere ao período parcial, em 2 capitais o quantitativo de matrícula pode chegar muito perto de 100%, o que ocorre em: Porto Velho (99,70%) e Natal (97%).

A tabela 4 contempla dados sobre as matrículas da pré-escola em jornada parcial e integral. No Brasil, considerando o montante de matrículas em todas as redes municipais de ensino do país, o período parcial é predominante na pré-escola, com 88% das matrículas; o período integral corresponde a 12% das matrículas.

Tabela 4: Matrículas da pré-escola das redes municipais de ensino por tipo de jornada escolar (integral e parcial), por capital, Brasil - 2022

Região	Redes municipais	Total	Integral	%	Parcial	%
	Brasil	3.960.069	484.496	12	3.475.573	88
Norte	Porto Velho	9.948	91	1	9.857	99
	Rio Branco	8.523	256	3	8.267	97
	Manaus	42.738	831	2	41.907	98
	Boa Vista	10.285	119	1	10.166	99
	Belém	11.309	2.298	20	9.011	80
	Macapá	8.694	445	5	8.249	95
	Palmas	7.090	263	4	6.827	96
Nordeste	São Luís	9.472	367	4	9.105	96
	Maceió	7.032	155	2	6.877	98
	Salvador	18.135	1.736	10	16.399	90
	Fortaleza	31.472	547	2	30.925	98
	João Pessoa	8.147	4.614	57	3.533	43
	Recife	14.030	295	2	13.735	98
	Teresina	16.725	1.415	8	15.310	92
	Natal	9.682	1	0,01	9.681	99,99
	Aracaju	5.475	5	0,09	5.470	99,91
Centro-Oeste	Goiânia	15.657	6.335	40	9.322	60
	Cuiabá	11.658	409	4	11.249	96
	Campo Grande	17.469	409	2	17.060	98
Sudeste	Vitória	6.524	832	13	5.692	87

	Belo Horizonte	30.750	8.734	28	22.016	72
	Rio de Janeiro	87.967	19.612	22	68.355	78
	São Paulo	214.779	8.558	4	206.221	96
Sul	Curitiba	25.419	17.142	67	8.277	33
	Florianópolis	7.537	2.988	40	4.549	60
	Porto Alegre	4.836	2.575	53	2.261	47

Fonte: Brasil (2022c). Elaborado pela autora.

Observa-se que, na pré-escola, o quantitativo de matrículas no período parcial prevalece na maioria das capitais brasileiras, sendo que das 26 capitais, 23 possuem mais matrículas no período parcial, inclusive com elevada porcentagem de matrículas nesse tipo de jornada. No que se refere ao período integral na pré-escola, as capitais brasileiras que detêm mais de 50% das matrículas em jornada integral são: Curitiba (67%), João Pessoa (57%) e Porto Alegre (53%).

Por meio dos dados apresentados percebe-se que a maioria das capitais possui um grande desafio, que é atingir maior porcentagem de crianças matriculadas na jornada integral, pois esses dados evidenciam que, pelo menos, na pré-escola das capitais brasileiras, a Estratégia 1.17 do PNE - que visa “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) - pode não ser concretizada até a vigência do PNE, uma vez que os dados demonstram que o número de matrículas da pré-escola na jornada integral ainda é pequeno e não atinge 25% das matrículas. Isso requer a elaboração ou mesmo dar andamento às políticas públicas já formuladas para a ampliação do tempo integral na Educação Infantil. Contudo, como ressaltam Peixoto, Schuchter e Araújo (2015), para a oferta de Educação Infantil em tempo integral existem desafios de origem administrativa, orçamentária e financeira, que envolvem a construção de mais unidades escolares para a Educação Infantil, assim como questões referentes à implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQis)⁶.

Barbosa *et al.* (2014, p. 510), ao analisar as metas do PNE (2014-2024), fazem questionamentos acerca da universalização da pré-escola, que poderia ser feita “[...] à custa da

⁶ Sobre essa questão, ver Parecer CNE/CEB nº 3/2019, aprovado em 26 de março de 2019 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

perda do direito das crianças ao atendimento de qualidade e em período integral”. Isso acontece devido à inexistência de condições financeiras, estruturais, de profissionais e de materiais suficientes para ofertar o período integral. Então a opção pelos turnos escolares (manhã e tarde) acaba sendo uma medida para atender mais crianças em função da pré-escola ser obrigatória. Segundo Parente (2019, p. 323) “[...] os turnos escolares atuavam (e ainda atuam) como medida econômica para a duplicação de vagas”.

3.5 Escolas com matrículas de Educação Infantil em tempo integral

Neste tópico, apresentamos os dados referentes aos estabelecimentos públicos municipais das capitais brasileiras que oferecem creche e pré-escola, por percentual de atendimento em tempo integral, conforme sistematizado na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022. Assim, conforme exposto na Tabela 5, encontramos escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral; escolas com até 5% da matrícula em tempo integral; escolas entre 5% e até 20% da matrícula em tempo integral; escolas entre 20% e 50% da matrícula em tempo integral; escolas entre 50% e 70% da matrícula em tempo integral; escolas com mais de 70% da matrícula em tempo integral; o total de escolas com pelo menos uma matrícula.

Tabela 5: Estabelecimentos que oferecem creche por percentual de matrículas em tempo integral, nas redes municipais de ensino, por capital, Brasil - 2022

Região	Redes municipais	Total	Nenhuma matrícula	%	Até 5% da matrícula	Acima de 5% e até 20% da matrícula	Acima de 20% e até 50% da matrícula	Acima de 50% e até 70% da matrícula	Mais de 70% da matrícula	Total com pelo menos uma matrícula	%
	Brasil	45.587	23.887	52	1.530	1.049	1.753	1.441	15.927	21.700	48
Norte	Porto Velho	39	34	87	5	0	0	0	0	5	13
	Rio Branco	46	11	24	8	2	3	1	21	35	76
	Manaus	76	43	57	8	1	10	9	5	33	43
	Boa Vista	47	0	0	0	0	0	0	47	47	100
	Belém	63	8	13	0	0	0	1	54	55	87
	Macapá	15	5	33	4	5	0	0	1	10	67
	Palmas	30	11	37	2	2	8	1	6	19	63
	São Luís	74	54	73	14	2	0	0	4	20	27
	Maceió	51	22	43	1	4	7	2	15	29	57
	Salvador	127	27	21	0	0	0	0	100	100	79

Nordeste	Fortaleza	190	3	2	1	1	36	11	138	187	98
	João Pessoa	83	0	0	0	0	0	0	83	83	100
	Recife	96	1	1	1	1	0	0	93	95	99
	Teresina	157	112	71	22	6	1	0	16	45	29
	Natal	67	60	90	0	5	2	0	0	7	10
	Aracaju	30	7	23	0	0	5	7	11	23	77
Centro-Oeste	Goiânia	154	9	6	0	0	0	0	145	145	94
	Cuiabá	84	4	5	1	0	0	0	79	80	95
	Campo Grande	106	0	0	0	0	0	0	106	106	100
Sudeste	Vitória	49	35	71	0	2	7	1	4	14	29
	Belo Horizonte	217	152	70	4	15	5	2	39	65	30
	Rio de Janeiro	511	93	18	12	7	27	18	354	418	82
	São Paulo	401	4	1	0	0	0	0	397	397	99
Sul	Curitiba	225	2	1	0	0	0	0	223	223	99
	Florianópolis	87	10	11	6	4	3	38	26	77	89
	Porto Alegre	39	5	13	0	0	0	0	34	34	87

Fonte: Brasil (2022c). Elaborado pela autora.

No Brasil, das 45.587 creches municipais, 52% não possuem nenhuma matrícula em tempo integral e 48% possuem pelo menos uma matrícula em tempo integral.

A análise comparada das capitais brasileiras mostra que, em 7 delas, mais de 50% das creches não possuem matrículas em tempo integral e 19 capitais têm mais de 50% das escolas com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral.

Entre as capitais brasileiras, destacam-se: Boa Vista, João Pessoa e Campo Grande. Nessas capitais, todas as creches têm pelo menos uma matrícula em tempo integral.

Outras capitais brasileiras possuem elevada porcentagem de estabelecimentos com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral: Recife (99%), São Paulo (99%), Curitiba (99%), Fortaleza (98%) e Cuiabá (95%). É importante ressaltar que, nessas capitais, a maioria das creches tem mais de 70% das matrículas em tempo integral.

Os dados da tabela 5 demonstram a existência de algumas capitais brasileiras com percentual considerável de creches sem nenhuma matrícula em tempo integral, o que ocorre em: Natal (90%), de 67 escolas, 60 não possui nenhuma matrícula em tempo integral e Porto Velho (87%), de 39 escolas, 34 não têm nenhuma matrícula em tempo integral. As capitais Manaus, São Luís, Teresina, Vitória e Belo Horizonte possuem mais de 50% das suas escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral.

A tabela 6 demonstra os dados referentes ao percentual de matrículas da pré-escola, em tempo integral. Em todo o Brasil, dos 70.943 estabelecimentos públicos municipais que ofertam a pré-escola, 75% não possuem nenhuma matrícula em tempo integral e 25% possuem pelo menos uma matrícula em tempo integral.

O que mais chama a atenção na referida tabela é o quantitativo de estabelecimentos das capitais brasileiras que oferecem pré-escola sem nenhuma matrícula em tempo integral. Observa-se por meio dos dados, que o tempo integral é relativamente baixo na pré-escola, apesar do que está expresso no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que visa estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças.

Tabela 6: Estabelecimentos que oferecem pré-escola por percentual de matrículas em tempo integral nas redes municipais de ensino, por capital, Brasil - 2022

Região	Redes municipais	Total	Nenhuma matrícula	%	Até 5% da matrícula	Acima de 5% e até 20% da matrícula	Acima de 20% e até 50% da matrícula	Acima de 50% e até 70% da matrícula	Mais de 70% da matrícula	Total com pelo menos uma matrícula	%
	Brasil	70.943	53.278	75	6.271	2.056	1.413	768	7.157	17.665	25
Norte	Porto Velho	71	56	79	12	3	0	0	0	15	21
	Rio Branco	55	17	31	26	12	0	0	0	38	69
	Manaus	245	182	74	55	1	0	0	7	63	26
	Boa Vista	56	44	79	9	2	1	0	0	12	21
	Belém	111	73	66	4	0	3	3	28	38	34
	Macapá	53	23	43	21	2	0	0	7	30	57
	Palmas	37	19	51	13	0	0	0	5	18	49
Nordeste	São Luís	79	48	61	26	2	1	0	2	31	39
	Maceió	69	66	96	1	0	0	0	2	3	4
	Salvador	214	174	81	11	0	5	7	17	40	19
	Fortaleza	191	82	43	90	18	0	0	1	109	57

	João Pessoa	123	21	17	18	5	0	0	79	102	83
	Recife	196	143	73	34	17	0	0	2	53	27
	Teresina	192	103	54	67	5	0	0	17	89	46
	Natal	74	73	99	1	0	0	0	0	1	1
	Aracaju	42	41	98	1	0	0	0	0	1	2
Centro-Oeste	Goiânia	241	115	48	4	0	1	0	121	126	52
	Cuiabá	96	48	50	44	1	0	0	3	48	50
	Campo Grande	170	162	95	1	0	0	0	7	8	5
Sudeste	Vitória	49	34	69	0	1	8	1	5	15	31
	Belo Horizonte	237	98	41	4	37	28	16	54	139	59
	Rio de Janeiro	743	384	52	109	12	14	3	221	359	48
	São Paulo	623	536	86	29	0	0	0	58	87	14
Sul	Curitiba	358	69	19	18	3	21	12	235	289	81
	Florianópolis	88	13	15	4	4	25	23	19	75	85
	Porto Alegre	81	38	47	1	1	0	0	41	43	53

Fonte: Brasil (2022c). Elaborado pela autora

Observa-se que, em 16 capitais, mais de 50% dos estabelecimentos que ofertam pré-escola não possuem matrículas em tempo integral e 9 capitais têm mais de 50% das escolas com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral. A capital Cuiabá possui o mesmo percentual de 50% de escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral e 50% de escolas com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral, contudo é importante ressaltar que dos 48 estabelecimentos de ensino que têm matrículas em tempo integral, 44 possuem até 5% das matrículas e apenas 3 contempla mais de 70% das matrículas em tempo integral.

As capitais com a porcentagem considerável de estabelecimentos que oferecem pré-escola sem nenhuma matrícula em tempo integral, são: Natal (99%), das 74 escolas, 73 não possuem nenhuma matrícula em tempo integral; Aracaju (98%), das 42 escolas, 41 não têm nenhuma matrícula em tempo integral; Maceió (96%), de 69 escolas, 66 não têm nenhuma matrícula em tempo integral; Campo Grande (95%), de 170 estabelecimentos, 162 são sem nenhuma matrícula em tempo integral. No caso dessas capitais, as escolas com matrículas em tempo integral não chegam a 6%.

Algumas capitais possuem percentual significativo de escolas com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral, são elas: Florianópolis (85%), João Pessoa (83%) e Curitiba (81%). Além desses percentuais, é relevante destacar que a maioria das escolas dessas capitais possui mais de 50% das matrículas em tempo integral. Em Florianópolis, dos 75 estabelecimentos com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral, 42 possuem mais de 50% das matrículas em tempo integral. Em João Pessoa, das 102 escolas, 79 possuem mais de 50% das matrículas em tempo integral. A capital Curitiba tem 289 escolas com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral e dessas 247 contempla mais de 50% das matrículas em tempo integral.

3.6 Atendimento em tempo integral nas capitais brasileiras: análise comparada do PNE e do PME

Considerando os dados do PNE, dos PME de cada capital e da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022, neste item, o objetivo é verificar as aproximações dos resultados das políticas às metas estabelecidas no PNE e nos respectivos PME, ou seja, se as capitais cumpriram ou estão próximas de atingir os percentuais de atendimento em tempo integral nas creches e pré-escolas definidos nos planos de educação (nacional e municipais). Conforme já

evidenciamos, muitas capitais definiram em seus PME os mesmos percentuais do PNE e outras definiram percentuais diferentes em seus PME. No entanto, algumas não definiram nenhum percentual em seus PME e, nesse caso, na análise, registramos “não se aplica”.

Para tanto foram organizados dois quadros: o quadro 4 refere-se à creche e o quadro 5 apresenta dados da pré-escola. Os quadros possuem a meta de ETI do PNE e também constam a parte específica dos PME sobre a jornada integral, neste caso, foi analisada a meta de ETI que as capitais propuseram em seus PME e os percentuais específicos para EI, quando existir. Dessa forma, foi possível verificar: quais capitais atingiram a meta; quais capitais atingiram parcialmente a meta (são aquelas que, às vezes, atingiram o percentual de matrículas, mas não atingiram o percentual de escolas e vice-versa); quais capitais não atingiram a meta.

Quadro 4: Cumprimento da meta de ETI do PNE e do PME, na creche, por capital brasileira - Brasil

Região	Capital	Meta de ETI do PNE 25% matrículas 50% escolas			Meta/Estratégia do PME sobre a jornada integral			
		Atingiu	Atingiu parcialmente	Não atingiu	Atingiu	Atingiu parcialmente	Não atingiu	Não se apli ca
Norte	Porto Velho			X				X
	Rio Branco	X			X			
	Manaus		X			X		
	Boa Vista	X						X
	Belém	X			X			
	Macapá		X			X		
	Palmas	X					X	
Nordeste	São Luís			X			X	
	Maceió	X			X			
	Salvador	X			X			

	Fortaleza	X					X	
	João Pessoa	X			X			
	Recife	X			X			
	Teresina			X			X	
	Natal			X			X	
	Aracaju	X			X			
Centro-Oeste	Goiânia	X			X			
	Cuiabá	X						X
	Campo Grande	X			X			
Sudeste	Vitória			X			X	
	Belo Horizonte			X			X	
	Rio de Janeiro	X			X			
	São Paulo	X			X			
Sul	Curitiba	X			X			
	Florianópolis	X			X			
	Porto Alegre	X			X			

Fonte: Elaborado pela autora. Dados de pesquisa.

Conforme o quadro 4, a análise sobre o cumprimento da meta 6 do PNE mostrou que, em relação às creches: 18 capitais atingiram a meta; 2 capitais atingiram parcialmente a meta; 6 não atingiram a meta.

Com esses dados, verifica-se que a maioria das capitais já cumpriu a meta do PNE. Algumas possuem resultados bastante positivos e chegam a ter mais de 90% de matrículas e escolas em ETI, são elas: Boa Vista, João Pessoa, Recife, Goiânia, Cuiabá, Campo Grande, São Paulo e Curitiba.

As capitais que atingiram parcialmente a meta foram: Macapá e Manaus.: Macapá e Manaus. A capital Macapá, no que refere-se ao quantitativo de escolas, atingiu a meta, porém tinha apenas 10% das crianças matriculadas na jornada integral. A capital Manaus atingiu a meta sobre o quantitativo de matrículas, mas contava com 43% dos estabelecimentos com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral.

É importante destacar que as capitais Porto Velho e Natal estão bastante distantes de atingir a meta 6 do PNE; o percentual de crianças matriculadas em ETI não chega a 5% nessas capitais; o percentual de estabelecimentos que oferecem a ETI não chega a 15%.

Por sua vez, no que se refere ao cumprimento de meta/estratégia do PME, a análise identificou que: 14 capitais atingiram a meta; 2 capitais atingiram parcialmente a meta; 7 não atingiram a meta; 3 não especificaram porcentagem na meta ou estratégia e, por isso, a análise não se aplica.

Dentre as capitais que conseguiram atingir a meta do PME é relevante pontuar as que apresentaram percentuais diferentes em seus PME dos que foram estabelecidos no PNE. Salvador define a ETI em 25% de matrículas e 70% de escolas; como resultado, verifica-se que a capital já atingiu as metas, pois, em 2022, tinha 87% das crianças matriculadas em período integral e 79% das creches com, pelo menos, uma matrícula na jornada integral. A capital Rio de Janeiro estabelece a ETI para 45% dos alunos e 50% das escolas. Em 2022, o Rio de Janeiro tinha 66% das crianças matriculadas em período integral; 82% das creches com, pelo menos, uma matrícula na jornada integral.

As capitais Fortaleza e Palmas estabeleceram percentuais diferentes do PNE em seus PME; evidenciou-se que, no ano de 2022, essas capitais não contemplaram a proposta de seus PME. Outras capitais que não atingiram as porcentagens especificadas em seus PME foram: Natal, São Luís, Teresina, Vitória e Belo Horizonte.

As capitais Porto Velho, Cuiabá e Boa Vista não especificaram as porcentagens que pretendem contemplar na ETI, por isso a análise não se aplica em seus PME.

O Quadro 5 traz as informações referentes ao segmento da pré-escola.

Quadro 5: Cumprimento da meta de ETI do PNE e do PME, na pré-escola, por capital brasileira - Brasil

Região	Capital	Meta de ETI do PNE 25% matrículas 50% escolas			Meta/Estratégia do PME de ampliação da jornada específica na EI			
		Atingiu	Atingiu parcialmente	Não atingiu	Atingiu	Atingiu parcialmente	Não atingiu	Não se apli ca
Norte	Porto Velho			X				X
	Rio Branco		X			X		
	Manaus			X			X	
	Boa Vista			X				X
	Belém			X			X	
	Macapá		X			X		
	Palmas			X			X	
Nordeste	São Luís			X			X	
	Maceió			X			X	
	Salvador			X			X	
	Fortaleza		X				X	
	João Pessoa	X			X			
	Recife			X			X	
	Teresina			X			X	
	Natal			X			X	
	Aracaju			X			X	
Centro-Oeste	Goiânia	X			X			
	Cuiabá		X					X
	Campo			X			X	

	Grande							
Sudeste	Vitória			X			X	
	Belo Horizonte	X			X			
	Rio de Janeiro			X			X	
	São Paulo			X			X	
Sul	Curitiba	X			X			
	Florianópolis	X			X			
	Porto Alegre	X			X			

Fonte: elaborado pela autora. Dados de pesquisa.

Conforme o quadro 5, a análise da meta 6 do PNE evidenciou que, em relação às pré-escolas: 6 capitais atingiram a meta; 4 capitais atingiram parcialmente a meta; 16 não atingiram a meta.

Os dados demonstram que muitas capitais ainda não atingiram a meta 6 do PNE e algumas estão distantes de contemplar essa meta, visto que possuíam menos de 6% de matrículas em ETI e de estabelecimentos que oferecem a pré-escola em tempo integral, como é o caso de: Natal, Aracaju, Maceió e Campo Grande.

Outras capitais não atingiram a meta, mas possuíam percentuais maiores e podem, inclusive, conseguir contemplar a meta, mesmo que parcialmente, até a vigência do PNE, sendo o caso de: Palmas, Teresina e Rio de Janeiro, que tinham mais de 45% dos estabelecimentos da creche com, pelo menos, uma matrículas em jornada integral. Dessa forma, essas capitais estão perto de atingir os 50%. A capital Belém também pode, mesmo que parcialmente, conseguir atingir a meta do PNE, visto que tinha 20% das crianças da pré-escola matriculadas em período integral, faltando apenas 5% para contemplar os 25%.

As capitais Rio Branco, Macapá, Fortaleza e Cuiabá atingiram parcialmente a meta, visto que possuíam 50% ou mais de estabelecimentos com, pelo menos, uma matrícula na jornada integral.

Observa-se que às capitais: João Pessoa, Goiânia, Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre atingiram a meta; inclusive contemplaram percentuais maiores do que os estabelecidos no PNE.

Com relação a meta/estratégia do PME: 6 capitais atingiram a meta; 2 capitais atingiram parcialmente a meta; 15 não atingiram a meta; 3 não se aplica.

Conforme os dados, observa-se que muitas capitais também não atingiram a meta/estratégia estabelecida em seus PME em relação à pré-escola. A maioria dessas capitais estabeleceu os mesmos percentuais do PNE em seus PME e isso justifica, de certa forma, o fato de a maioria também não conseguir atingir o que foi proposto no PME.

As capitais Salvador, Rio de Janeiro e Palmas definiram em seus PME percentuais mais ousados em relação aos que foram estabelecidos no PNE. Ficou evidente que essas capitais não contemplaram os percentuais definidos no PNE e nem os que foram postos em seus PME.

As capitais que conseguiram atingir a meta do PME foram as mesmas que conseguiram atingir a meta 6 do PNE, pois elas definiram os mesmos percentuais do PNE (25% de matrículas e 50% de escolas) em seus PME.

As capitais que atingiram parcialmente a meta do PME foram: Rio Branco e Macapá. As duas capitais determinaram em seu PME os mesmos percentuais descritos no PNE. As capitais já atingiram a porcentagem de ter, no mínimo, 50% das escolas com, pelo menos, uma matrícula na jornada integral, porém possuem poucas matrículas no período integral.

Porto Velho, Boa Vista e Cuiabá foram as capitais que não definiram os percentuais que pretendem atingir na oferta da ETI, o que justifica a ausência de análise.

De forma geral, os dados apresentados nos quadros 4 e 5 demonstram que a maioria das capitais brasileiras atingiu a meta/estratégia dos planos de educação no segmento da creche, evidenciando que a jornada integral atinge majoritariamente as crianças de 0 a 3 anos. Por sua vez, os dados indicam que, no que se refere à pré-escola, as capitais não cumprem a meta/estratégia dos planos de educação. Em regra, na maioria das capitais, a pré-escola tem sido ofertada em jornada parcial, visto que os percentuais de crianças matriculadas e de escolas com jornada integral são menores nesse segmento.

3.7 Considerações possíveis

O percurso investigativo 2 desta dissertação teve como objetivo comparar estratégias e metas dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras em termos de organização e

de ampliação da jornada escolar (parcial e integral) e suas repercussões na oferta de Educação Infantil (matrículas e escolas).

A análise dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras evidenciou que todas as capitais possuem meta para a Educação em Tempo Integral, sendo que a maioria (16) legitimou a meta 6 do PNE. Com relação à Educação Infantil, a maioria das capitais (19) propuseram estratégias para a ampliação da jornada escolar para contemplar o período integral. Algumas capitais legitimaram a estratégia 1.17 do PNE, e outras apresentaram estratégias diferentes para a Educação Infantil em tempo integral.

Com os dados coletados e analisados sobre matrículas e escolas, foi possível compreender como é a organização da jornada escolar nas capitais brasileiras. Evidencia-se que na Educação Infantil das capitais prevalece uma média de horas-aula diária inferior a 7 horas. A creche é o segmento que apresenta maior média de horas-aula diária e, em mais da metade das capitais, a média de horas-aula diária é igual ou superior a 7 horas; na pré-escola, a grande maioria das capitais (22) apresenta uma média de horas-aula diária inferior a 7 horas. Assim, verifica-se que, normalmente, as crianças da creche passam maior tempo na escola e as da pré-escola permanecem por menor tempo. Desse modo, a oferta de creche em tempo integral predomina na maioria das capitais brasileiras, enquanto que na pré-escola prevalece a jornada parcial. Isso evidencia uma tendência, no que concerne à etapa da Educação Infantil, de que quanto menor for a criança maior é seu tempo de permanência na escola.

A maioria das matrículas da Educação Infantil das capitais brasileiras encontra-se na pré-escola, que é obrigatória conforme estabelecido na CF e na LDB. Fatores como a universalização, a obrigatoriedade da matrícula, assim como quantidade da população público-alvo da Educação Infantil, podem explicar o fato de a pré-escola possuir mais matrículas na maioria das capitais.

No que diz respeito aos estabelecimentos públicos municipais que ofertam a Educação Infantil, observa-se que, em relação à creche, 19 capitais têm mais de 50% das escolas com, pelo menos, uma matrícula em tempo integral. Considerando a pré-escola, observamos que na maioria das capitais (16), a maior parte das escolas não tem nenhuma matrícula em tempo integral.

Por fim, foi realizada uma análise do cumprimento da meta 6 do PNE, assim como da meta/estratégia específica do PME com o objetivo de verificar como cada capital tem formulado e implementado políticas para concretizar a ampliação da jornada escolar na Educação Infantil. Os dados revelam que a maioria das capitais brasileiras está cumprindo a meta/estratégia de ampliar o tempo para configurar a jornada integral na creche, contudo, na

pré-escola, são poucas as capitais que conseguiram atingir a meta/estratégia para ampliação da jornada escolar.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO 3 - JORNADA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E DA CARGA HORÁRIA DAS ESCOLAS

4.1 Introdução

O percurso investigativo 3 desta dissertação tem como objetivo descrever e comparar a jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras, identificando similaridades e diferenças.

Esse percurso investigativo é caracterizado como comparado e envolve levantamento e análise bibliográfica e documental. Primeiro, foi realizado um levantamento bibliográfico, na base de dados da Oasisbr – IBICT, com a finalidade de selecionar estudos concluídos que mencionam a organização da jornada escolar na Educação Infantil em capitais brasileiras. Posteriormente, foi realizada a coleta de dados com base no Indicador “Média de horas-aula diária - Escolas” produzido e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2022, com foco na carga horária (máxima e mínima), do segmento da creche e da pré-escola, nas capitais brasileiras.

4.2 Produções acadêmicas sobre jornada escolar na Educação Infantil em capitais brasileiras

Com a finalidade de conhecer os trabalhos já realizados sobre o tema, em 2022 foi feito um levantamento bibliográfico na base de dados da Oasisbr com o objetivo de encontrar estudos que mencionem e/ou focalizem a organização da jornada escolar parcial e/ou integral da Educação Infantil em capitais brasileiras. Foram selecionadas teses, dissertações e artigos publicados entre 1996 e 2022. O ano de 1996 marca a aprovação da LDB, ou seja, ano em que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica e, com isso, tem marcos legais definidos para a sua organização.

O levantamento bibliográfico foi feito em dois momentos: o primeiro foi realizado no primeiro semestre de 2022, utilizando os descritores “educação infantil AND jornada (escolar)”; “educação infantil AND jornada parcial”; “educação infantil AND tempo integral”; “educação infantil AND educação em tempo integral”; “educação infantil AND rotina”. Foi lido o resumo de cada trabalho e foram encontrados 20 trabalhos relativos às capitais brasileiras.

Para complementar a pesquisa, durante o segundo semestre do ano de 2022 foi realizado um segundo levantamento bibliográfico na base de dados da Oasisbr, utilizando o termo “Educação Infantil” combinado com o nome de cada capital: educação infantil AND Curitiba (por exemplo). Esse procedimento foi realizado com o nome de todas as capitais. Foi lido o resumo de cada trabalho para a possível seleção e, desse modo, encontramos mais 23 trabalhos que faziam menção às capitais.

Com o intuito de identificar se os trabalhos selecionados poderiam contribuir para a análise da jornada escolar nas capitais brasileiras, foram utilizados descritores para a análise textual: jornada, tempo, parcial, integral, período, horas e horário. O uso desses descritores possibilitou encontrar nos trabalhos elementos da jornada escolar como, por exemplo: horário de entrada e saída, tempo total de permanência da criança na escola, organização da rotina das crianças. Após essa análise, observamos que 20 estudos que haviam sido previamente selecionados, só com a leitura do resumo, não contemplavam a jornada escolar na Educação Infantil em capitais brasileiras e foram excluídos. Portanto, foram encontrados 23 estudos que tratam da jornada escolar nas capitais brasileiras.

A tabela 7 sistematiza os trabalhos acadêmicos encontrados na base de dados da Oasisbr sobre jornada escolar na Educação Infantil em capitais brasileiras.

Tabela 7: Trabalhos acadêmicos sobre jornada escolar na Educação Infantil nas capitais brasileiras

Região	Capitais	Artigos	Dissertações	Teses	Total em cada capital	Total em cada região
Norte	Rio Branco	0	0	0	0	2
	Macapá	0	0	0	0	
	Manaus	0	1	0	1	
	Belém	0	0	0	0	
	Porto Velho	0	0	0	0	
	Boa Vista	1	0	0	1	
	Palmas	0	0	0	0	
	Maceió	0	0	0	0	
	Salvador	0	0	0	0	

Nordeste	Fortaleza	0	1	1	2	5
	São Luís	0	1	0	1	
	João Pessoa	0	0	0	0	
	Recife	0	1	0	1	
	Teresina	0	0	0	0	
	Natal	0	1	0	1	
	Aracaju	0	0	0	0	
Centro-Oeste	Goiânia	0	0	0	0	1
	Cuiabá	0	0	0	0	
	Campo Grande	0	1	0	1	
Sudeste	Vitória	0	2	0	2	10
	Belo Horizonte	0	4	0	4	
	São Paulo	0	3	1	4	
	Rio de Janeiro	0	0	0	0	
Sul	Curitiba	0	1	1	2	5
	Porto Alegre	0	1	0	1	
	Florianópolis	0	2	0	2	
Total						23

Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados encontrados na Oasisbr – IBICT.

Conforme a Tabela 1, das 26 capitais, foram encontradas pesquisas que mencionam e/ou focalizam a organização da jornada escolar na Educação Infantil sobre 13 delas: Manaus, Boa Vista, Fortaleza, São Luís, Recife, Natal, Campo Grande, Vitória, Belo Horizonte, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e Florianópolis. Não foram encontrados trabalhos acadêmicos sobre 13 capitais: Rio Branco, Macapá, Belém, Porto Velho, Palmas, Maceió, Salvador, João Pessoa, Teresina, Aracajú, Goiânia, Cuiabá e Rio de Janeiro.

Sobre a jornada escolar das capitais da Região Sudeste foram encontrados mais trabalhos acadêmicos (10), à exceção da capital Rio de Janeiro. A Região Sul também se

destaca, com trabalhos acadêmicos relativos a todas as capitais, totalizando 5. Quanto à Região Centro-Oeste, foi encontrada uma pesquisa sobre a capital Campo Grande. Em relação à Região Nordeste, das 9 capitais, identificaram-se estudos sobre a jornada escolar da Educação Infantil em quatro capitais: Fortaleza, São Luís, Recife e Natal. Na Região Norte, foram identificados estudos de apenas duas capitais: Manaus e Boa Vista.

Conforme mencionado anteriormente, para a análise bibliográfica, foram utilizados os descritores: jornada, tempo, parcial, integral, período, horas e horário. Com base nesses descritores, foi possível identificar alguns aspectos temporais presentes nas capitais brasileiras e tratadas pelos respectivos estudos, ainda que não tivessem como objetivo principal ou foco analítico a jornada escolar. De forma geral, alguns desses trabalhos tiveram como metodologia a pesquisa de campo, o estudo de caso e a pesquisa de uma rede de ensino específica. A análise dos trabalhos mostra que existe uma diversidade na organização dos tempos e jornadas escolares, considerando as capitais brasileiras.

Como nos lembra Parente (2019), os tempos escolares são construções sócio-históricas e culturais, e, por isso, podem ocorrer mudanças nos arranjos temporais das escolas. Assim sendo, é importante entender que as informações apresentadas sobre as pesquisas são de determinada época e contexto, o que significa que, em função de novas legislações, políticas e práticas, as redes e as escolas podem ter outras configurações.

Os trabalhos foram analisados e sistematizados da seguinte forma: primeiro são apresentados os estudos sobre a jornada escolar das redes municipais de ensino com foco na carga horária diária; em seguida, os estudos que apresentam um detalhamento maior da rotina diária, incluindo horários de entrada e saída.

Com relação às pesquisas que mencionam a jornada escolar das redes municipais de ensino em capitais brasileiras, foram encontrados estudos sobre 7 capitais: Manaus, São Luís, Recife, Campo Grande, Curitiba, Florianópolis e Belo Horizonte.

A pesquisa de Silva (2012, p. 114) teve como questão central conhecer os marcos regulatórios da Educação Infantil em Manaus, analisando também sua contribuição para a garantia de acesso à educação das crianças de 0 a 3. Nessa pesquisa, observamos que a recomendação do município de Manaus é que a creche atenda em período integral, conforme a Resolução Nº 004/2008: “As Creches darão prioridade ao atendimento de crianças, filhas de trabalhadores de menor renda, na faixa etária de 1, 2 e 3 anos de idade, em período integral, compreendido nos turnos matutino e vespertino”. Não encontramos detalhamento da carga horária, apenas que o funcionamento das creches deveria ser em período integral, por

consequente, sabemos que, atualmente, as crianças devem permanecer por no mínimo 7 horas diárias nas escolas para se configurar a jornada integral, conforme a legislação nacional.

O estudo realizado por Lopes (2007, p. 96) teve como objetivo investigar como foi desenvolvida a política de educação infantil no município de São Luís, capital do estado do Maranhão, no período de 1996 a 2006. Essa pesquisa não detalha a composição da jornada escolar, contudo, a autora ressalta que, no ano de 2007, existiam apenas duas creches municipais para atender crianças de dois e três anos em tempo integral, na cidade de São Luís, e complementa citando: “Isso significa que até o ano de 2006 não havia nenhuma creche ou pré-escola com atendimento em tempo integral no sistema municipal de educação”. Esse dado nos leva a inferir que a maioria das crianças do município, público-alvo da Educação Infantil, permanecia em instituições de jornada parcial.

Silva (2019) analisa a concepção de infância presente no PME de Recife, buscando identificar como ela se materializa em suas metas e estratégias. Diante disso, a autora faz menção ao Decreto municipal nº 23.450, de 13 de fevereiro de 2008, para adequação dos sistemas de ensino, no qual é especificada a organização da jornada escolar da capital pernambucana, sendo: atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 3 anos, das 7h às 19h e atendimento em turno alternado (manhã ou tarde) de, no mínimo, 4 horas e 30 minutos para crianças de 4 e 5 anos.

De acordo com essas informações, o período integral em Recife é oferecido apenas na creche e corresponde ao total de 12 horas diárias e o parcial atende as crianças da pré-escola por turnos, com duração de, no mínimo, 4 horas e 30 minutos.

Santos (2018) analisou os arranjos e as estratégias utilizadas pela Rede Municipal de Educação de Campo Grande para efetivar a obrigatoriedade e a universalização da pré-escola preconizada na Emenda Constitucional n. 59, de 2009. Sobre isso, a autora traz um dado importante referente à jornada escolar: “o governo local para atender a pré-escola ofertou, em sua maioria, matrículas em período parcial de quatro horas, ou seja, reduziu a jornada escolar como estratégia de ampliação de vagas” (Santos, 2018, p. 114). Ou seja, o acesso à pré-escola foi feito às custas da redução da jornada escolar, ou seja, da perda do direito ao tempo integral para algumas crianças.

Soczek (2020, p. 146) investigou o processo da implementação da obrigatoriedade da educação para crianças da pré-escola e seus efeitos na organização e oferta da educação infantil no município de Curitiba. Um dado levantado pela autora e que nos interessa é que o período parcial é mais presente na pré-escola, enquanto que o período integral é concentrado na creche: “[...] observa-se que a oferta integral chega a 98,8% das matrículas de creche e a

59,6% das matrículas de pré-escola”.

O trabalho de Oestreich (2011) teve como objetivo compreender a democratização da Educação Infantil no município de Florianópolis, analisando, em especial, uma das recentes estratégias de ampliação do atendimento: as “creches ampliadas”, ou seja, que foram reformadas e ampliaram salas. A autora menciona o atendimento a crianças de quatro meses a cinco anos de idade em período integral das 7h às 19h; para crianças entre três e cinco anos de idade, o atendimento em jornada parcial ocorre em: turno matutino das 7h às 13h e período vespertino das 13h às 19h. Assim, com essas informações podemos verificar que na rede municipal de ensino, no ano de 2011, a jornada integral era de 12 horas diárias e a parcial de 6 horas diárias.

Nazário (2011, p. 139) também menciona alguns aspectos da jornada escolar da rede municipal de ensino de Florianópolis. A autora teve como objetivo compreender e analisar o perfil sociodemográfico de crianças em “lista de espera” para ingresso nas instituições públicas de Educação Infantil no município de Florianópolis. Desse modo, alguns dados obtidos pela autora revelam que a maioria das crianças matriculadas (63,4%) estava em jornada integral, com 12 horas diárias; e 36,6% frequentavam em período parcial, com 6 horas diárias. Ela salienta:

Em síntese, os dados mostram que a expansão das matrículas na EI foi movida por uma dinâmica que culminou: a) a focalização do atendimento nas faixas etárias mais próximas do EF; b) que a expansão da rede tem se potencializado também pela ampliação de alguns NEI's com atendimento parcial – 6h diárias e c) que a política de expansão está direcionada a construção de novas Creches, em atendimento integral.

Com relação à rede municipal de ensino de Belo Horizonte, encontramos 4 pesquisas que se complementam e trazem informações sobre a jornada escolar. Matos (2009) salienta que nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) do município de Belo Horizonte, as crianças de 0 a 3 anos são atendidas em horário integral das 7h às 17h30, e as demais faixas etárias em período parcial das 7h às 11h30 ou das 13h às 17h30. Já no estudo de Silva (2014, p. 27), realizado cinco anos após o estudo de Matos (2009), consta que o horário integral das UMEIs da cidade de Belo Horizonte é oferecido para as crianças de 0 a 2 anos e o horário parcial para a faixa etária de 3 a 5 anos de idade. “Isso porque, em algumas delas, a PBH oferta atendimento integral para todas as idades, sendo parte de um projeto-piloto”. Na pesquisa de Glória (2015, p. 25), um pouco mais recente, sobre o funcionamento das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte, conforme a autora:

“Há atendimento parcial e integral, dependendo da instituição e da idade das crianças”. Segundo a autora, o atendimento integral é das 7h às 17h30 e o atendimento parcial tem 4 horas e 30 minutos, nos turnos da manhã ou da tarde.

A pesquisa mais recente sobre o funcionamento das UMEIs de Belo Horizonte é a de Silva (2018) que apresenta a caracterização da jornada das três UMEIs pesquisadas por ela, sendo: jornada parcial das 7h às 11h20 (período da manhã) e das 13h às 17h20 (período da tarde); jornada integral das 7h às 17h20. Assim, com relação à jornada tem-se o período integral com 10 horas e 20 minutos e parcial com 4 horas e 20 minutos diariamente.

Sobre a Capital de São Paulo, Serrão (2016, p. 187) teve por objetivo investigar as ações do Poder Público paulistano no contexto da configuração da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, focalizando o período de 2001 a 2004. Com relação à jornada escolar, menciona: “No final do processo, em 2004[...], a municipalidade, por meio da SME, contava com dois modelos de instituições de Educação Infantil: CEIs e EMEIs para atendimento ao direito das crianças de 0 a 6 anos à educação” e com “dois tipos de atendimento quanto ao período de permanência das crianças: parcial, com turnos de 4h diárias, e integral, com atendimento de 8h a 10h diárias”. A pesquisa mais recente, que menciona a jornada escolar da capital de São Paulo é a de Duarte (2021). A autora salienta que o atendimento na creche é feito em período integral por 10 horas diárias.

As pesquisas citadas permitem verificar aspectos da jornada escolar das redes municipais de ensino de algumas capitais brasileiras. Um dado em comum que aparece em quase todas elas é que a creche, normalmente, é ofertada em jornada integral e a pré-escola em jornada parcial.

Os próximos estudos detalham um pouco mais a rotina de instituições de Educação Infantil das capitais. Algumas pesquisas trazem mais detalhes sobre o tempo de permanência das crianças na escola e outras apenas mencionam os horários de entrada e saída das escolas pesquisadas. Foram encontrados estudos em: Boa Vista, Fortaleza, Natal, Curitiba, Porto Alegre, Vitória e São Paulo.

Feitosa, Barros e Feitoza (2019, p. 128) fizeram uma pesquisa sobre a rotina escolar em unidades de ensino de Boa Vista. As escolas pesquisadas recebem crianças de dois a quatro anos de idade. Podemos verificar aspectos da jornada escolar, uma vez que os autores descrevem: “No que diz respeito à realidade das unidades pesquisadas, destaca-se que as crianças ficam na escola em período integral, das 7h30 às 17h30 [...]”, ou seja, o tempo de permanência dessas crianças na escola é de 10 horas diárias. Além disso, os autores especificam a rotina das crianças, sendo: chegada das 7h30 às 8h, café das 8h às 8h30, roda

de conversa e desenvolvimento pedagógico 8h30 às 10h15, lanche das 10h15 às 10h30, desenvolvimento pedagógico das 10h30 às 11h30, almoço/escovação das 11h30 às 12h30, repouso(descanso) das 12h30 às 14h30, banho/higienização das 14h30 às 15h30, lanche das 15h30 às 16h, roda de histórias, interações e brincadeiras das 16h30 às 17h30, despedida das 17h30 às 17h45.

Lima (2010) realizou sua pesquisa em uma escola do município de Fortaleza, cujo objetivo foi a análise da rotina na Educação Infantil, enfocando a sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças. A autora não teve como objetivo estudar a jornada escolar, contudo, na sua pesquisa, ela descreve a rotina das crianças: o horário das 7h15 até às 7h25 é o momento de acolhida das crianças, o horário da saída é às 10h55. Por meio desses dados, percebemos que as crianças da turma pesquisada pela autora permanecem em jornada parcial. A autora também demarca outros tempos/horários da rotina das crianças na escola: tempo do lanche - 9h às 9h15; tempo do recreio - 9h30 às 9h50; tempo de descanso - 9h50 às 10h. Também estão presentes na rotina das crianças: tempo da atividade dirigida pela professora; tempo de atividades de recreação e de biblioteca. A autora não descreve o tempo em horas, apenas menciona que esses momentos se fazem presentes na rotina das crianças.

Outra pesquisa realizada em uma escola de Fortaleza, foi conduzida por Andrade (2007, p. 97) e seu objetivo foi analisar as percepções das professoras, das crianças e de suas famílias acerca da rotina na pré-escola e dos fatores que presidem a sua organização. A autora descreve elementos no texto que permitem entender que o horário de funcionamento da escola “[...] é das 7 às 11 horas para o turno da manhã, das 13 às 17 horas para o turno da tarde, e das 19 às 22 horas, à noite”. Verifica-se que o atendimento da escola é feito em jornada parcial, já que são especificados os horários por turnos. A autora menciona alguns horários da rotina da turma pesquisada: o momento da acolhida tem a duração média da acolhida é de 35 à 40 minutos; o tempo médio da tarefa é de 30 à 40 minutos; “o lanche oferecido pela escola é servido às 9 horas, no turno da manhã, e às 15 horas no turno da tarde” (Andrade, 2010, p. 115).

Moura (2012) desenvolveu sua pesquisa em uma instituição de Educação Infantil do município de Natal e teve como objetivo analisar a rotina de crianças de zero a dois anos no contexto da educação infantil em relação às especificidades infantis. Com esse estudo, a autora trouxe especificidades referentes aos tempos e à jornada escolar da instituição pesquisada. Assim, ela menciona que o horário da jornada integral é das 7h às 17h, correspondendo a 10 horas diárias; e para a jornada parcial, período da manhã, o horário é das

7h às 11h30 e para o período da tarde é das 13h às 17h30, o equivalente a 4 horas e 30 minutos diários. Com relação à organização do tempo/rotina, a autora traz dados do berçário I: as crianças dessa turma ficam em jornada integral. No primeiro semestre, a rotina foi estruturada da seguinte forma: 7h - chegada; 7h às 7h40, as crianças brincam pela sala; 7h40 desjejum; 8h às 9h15, as crianças brincam pela sala, higienização e banho; 9h15 às 9h30 é o sono – o horário de despertar varia de criança para criança; 10h30, almoço para as crianças que estão acordadas; 11h até 13h30, as crianças que estão acordadas brincam pela sala; 13h30 - lanche; 14h às 15h30 - as crianças brincam pela sala, higienização e banho; 16h - jantar; 17h - saída. No segundo semestre, a rotina foi detalhada da seguinte forma: 7h às 7h30 - acolhimento; 7h30 às 8h - desjejum; 8h às 8h15 - escovação; 8h15 às 9h40 - atividade pedagógica; 9h40 às 10:30 - banho; 10h30 às 11h - almoço; 11h às 13h30 - repouso; 13h30 às 14h - lanche; 14h às 15h30 - atividade pedagógica; 15h30 às 16h - banho; 16h às 16h50 - jantar e organização para a saída; 17h - saída. Foram observadas algumas modificações na rotina das crianças no segundo semestre, o que revela a autonomia dada à escola para a organização da distribuição dos horários conforme suas demandas e necessidades.

A respeito da capital Vitória, Marchiori (2012) fez sua pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e teve como objetivo compreender o processo de apropriação do discurso referente à criança como sujeito de direitos e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil nessa experiência e permanência de crianças em tempo integral. O autor descreve os horários da turma na qual fez seu estudo: entrada na escola – 7h às 7h20; lanche dos alunos – 7h50 às 8h; pátio 1 (frente) – 8h20 às 9h; almoço – 10h40 às 11h. Ao longo da semana estão previstos: 2ª feira - vídeo das 9h às 9h40; 3ª feira - aula de educação física das 9h50 às 10h40; 4ª feira - aula de educação física das 9h às 10h40; 5ª feira - informática; 6ª feira - aula de educação física das 7h às 8h40.

Gomes (2017) também desenvolveu sua pesquisa em um dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória. Ela constatou que a escola funciona em dois turnos: das 7h às 11h30, turno matutino, e das 13h às 17h30, turno vespertino. Identificou também que, no período integral, elas entram às 7h e saem a partir das 16h30. Assim, com esses dados, verificamos que a jornada parcial é de 4 horas e 30 minutos e a jornada integral é de aproximadamente 9 horas e 30 minutos.

Relativa à capital Curitiba, a pesquisa de Martins (2010) teve como objetivo compreender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam. A instituição pesquisada, conforme a autora, atende as crianças em período integral das 7h às 19h, o que

corresponde ao total de até 12 horas diárias, sendo que o horário de saída pode ser feito das 16h até as 19h.

Piva (2019) fez sua pesquisa em uma escola de Porto Alegre que atende crianças da creche, na faixa etária de 0 a 3 anos, em turno integral, das 7h às 18h; o horário de entrada e saída varia conforme a demanda das famílias.

Sobre a capital de São Paulo, Nascimento (2018) teve como objetivo analisar os princípios e as concepções do Currículo Integrador sob a ótica de um grupo de educadoras, tendo como foco os subsídios do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. Desse modo, a autora traz características da jornada escolar da instituição que ela pesquisou. Assim, a escola funciona em dois períodos: turno da manhã das 7h às 13h e turno da tarde, com o horário das 13h às 19h.

Schmeing (2019, p. 79) teve por objetivo evidenciar as especificidades da prática docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos. A autora fez a pesquisa com professores de um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ela descreve o funcionamento do CEI:

O CEI funciona em dois turnos, manhã e tarde, das 6h30m às 18h, atendendo as crianças em período integral, das 7h às 17h. No entanto, de acordo com a necessidade dos pais/responsáveis, o atendimento pode ser flexibilizado para 5 (cinco) horas, mediante solicitação dos interessados, análise e parecer da Supervisão Escolar. .

Com as informações obtidas nesses trabalhos acadêmicos, percebe-se que as capitais que oferecem maior tempo de permanência da criança na escola são Curitiba e Porto Alegre, com 12 e 11 horas, respectivamente. Embora não tenha sido o foco deste trabalho, também, por meio do detalhamento da rotina feito por alguns autores, é possível verificar a diversidade de maneiras de organizar a rotina das crianças, o que pode variar entre as capitais e também de uma escola para outra. Este dado demonstra que, além das prescrições legais, as escolas possuem determinada autonomia para organizar seus horários.

4.3 Carga horária mínima e máxima de horas-aula diária nas escolas de Educação Infantil das capitais brasileiras

Neste item tem-se como objetivo, primeiramente, identificar a carga horária (máxima e mínima) oferecidas nas escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola) de cada capital; posteriormente, faz-se a comparação entre as capitais. Os dados foram coletados com base no

Indicador “Média de horas-aula diária - Escolas” produzido e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2022. Esse indicador é feito com base no Censo Escolar e, ao coletar o horário de entrada e saída, possibilita verificar a carga horária diária de cada escola da capital, por localização geográfica (rural ou urbana), por dependência administrativa e etapa/segmento. A análise dos dados, disponibilizados em planilhas, foi feita por segmento: creche e pré-escola.

O quadro 6 demonstra a sistematização dos dados referentes à carga horária mínima e máxima de horas-aula diária na creche. Conforme observado, analisando as capitais brasileiras, no segmento da creche, os dados mostram que a carga horária mínima de horas-aula diária é de 4 horas, e a máxima pode chegar a 15 horas.

Quadro 6: Carga horária (mínima e máxima) na creche, das capitais brasileiras

Região	Capital	Carga horária mínima	Carga horária máxima
Norte	Porto Velho	4,0	4,5
	Rio Branco	4,0	10,8
	Manaus	4,0	10,0
	Boa Vista	4,0	10,3
	Belém	4,0	10,2
	Macapá	4,1	10,9
	Palmas	4,0	10
Nordeste	São Luís	4,0	9,4
	Maceió	4,0	10,7
	Salvador	4,0	10,1
	Fortaleza	4,0	10,1
	João Pessoa	9,8	10,8
	Recife	4,4	12
	Teresina	4,0	10,6
	Natal	4,0	5,8
	Aracaju	4,0	10,5

Centro-Oeste	Goiânia	4,2	11,4
	Cuiabá	4,0	12,8
	Campo Grande	4,0	10,4
Sudeste	Vitória	5,0	9,0
	Belo Horizonte	4,5	15
	Rio de Janeiro	4,0	11
	São Paulo	6,0	10,8
Sul	Curitiba	4,0	11,3
	Florianópolis	5,0	11
	Porto Alegre	4,0	12,1

Fonte: Brasil (2022d). Elaborado pela autora.

A comparação entre a carga horária mínima e máxima nas creches das capitais brasileiras demonstrou que todas cumprem com a legislação nacional, oferecendo, no mínimo, 4 horas diárias. A maior variação de carga horária encontra-se na capital Belo Horizonte, que tem escola com carga horária mínima de 4 horas e 5 minutos e máxima de 15 horas, ou seja, existe uma diferença de aproximadamente 10 horas de atendimento nas creches da capital mineira. Em outras capitais também existe uma grande variação da jornada escolar, a exemplo de Cuiabá, o que pode chegar a aproximadamente 8 horas de diferença entre uma escola e outra. Esses dados evidenciam maneiras diversificadas de organização da jornada escolar em um mesmo município e, como demonstrado, com grande variação no tempo de permanência das crianças na escola.

No que está relacionado à jornada parcial da creche, a comparação da carga horária das capitais brasileiras permite verificar uma variação entre 4 e 6 horas. Na maioria das capitais (18) as escolas cumprem a jornada parcial com carga horária mínima de 4 horas diárias. São Paulo possui quatro escolas com a maior carga horária (6 horas).

As capitais Porto Velho e Natal destacam-se, pois, de acordo com os dados obtidos, as creches dessas capitais funcionam apenas com jornada parcial; a carga horária diária mínima em Porto Velho é de 4 horas e a máxima de 4 horas e 5 minutos; em Natal a mínima é de 4 horas e a máxima de 5 horas e 8 minutos.

Com relação à jornada integral, verifica-se na análise comparada, a existência de até 20 variações, entre 9 e 15 horas. Destaca-se a capital João Pessoa, pois todas as suas creches

funcionam em jornada integral, com carga horária mínima de 9 horas e 8 minutos e a máxima de 10 horas e 8 minutos. Foram identificadas duas escolas que oferecem a creche com duração de 9 horas e 8 minutos.

Também é importante destacar uma escola localizada na capital Belo Horizonte, que oferece uma jornada de 15 horas diárias. A elevada carga horária desta escola, permite tecer reflexões sobre: como é organizada a rotina das crianças nessa escola? Essa rotina é estruturada de modo que as crianças tenham seus direitos fundamentais garantidos? Qual o motivo que levou essa única escola a oferecer uma jornada de 15 horas-aula diária? Dada a limitação dessa pesquisa, não é possível responder a esses questionamentos, mas abre possibilidades para futuras pesquisas que possam contribuir para o entendimento da jornada escolar na Educação Infantil.

O quadro 7 demonstra os resultados referente à carga horária mínima e máxima de horas-aula diária na pré-escola. Os dados mostram que a carga horária mínima é de 2 horas e 7 minutos e a máxima pode chegar a 15 horas.

Quadro 7: Carga horária (mínima e máxima) na pré-escola, das capitais brasileiras

Região	Capital	Carga horária mínima	Carga horária máxima
Norte	Porto Velho	4,0	4,9
	Rio Branco	3,5	5,3
	Manaus	2,7	10
	Boa Vista	4,0	10
	Belém	4,0	10
	Macapá	4,0	11,4
	Palmas	4,0	9,8
Nordeste	São Luís	3,8	9,3
	Maceió	3,5	9,6
	Salvador	4,0	10
	Fortaleza	4,0	10,8
	João Pessoa	4,0	11
	Recife	4,0	11

	Teresina	4,0	10,5
	Natal	4,0	4,5
	Aracaju	3,9	4,5
Centro-Oeste	Goiânia	3,3	11,2
	Cuiabá	4,0	10,1
	Campo Grande	4,0	9,1
Sudeste	Vitória	5,0	9,0
	Belo Horizonte	4,5	15
	Rio de Janeiro	4,0	11
	São Paulo	5,0	11
Sul	Curitiba	4,0	11,2
	Florianópolis	4,1	11,1
	Porto Alegre	4,0	12,1

Fonte: Brasil (2022d). Elaborado pela autora.

A comparação da carga horária mínima e máxima, no segmento da pré-escola, evidenciou que em seis capitais (Manaus, Goiânia, Rio Branco, Maceió, São Luís e Aracaju) a carga horária oferecida em algumas escolas é menor do que o mínimo estabelecido na legislação nacional, que é de 4 horas. Nessas escolas, a princípio, observa-se um descumprimento da legislação nacional com relação ao direito das crianças em frequentarem a escola por, no mínimo, 4 horas diárias, pois, conforme a LDB, Art. 23. “§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (Brasil, 1996). Ou seja, pode ocorrer a adequação do calendário escolar, mas não pode haver a redução das horas letivas e a carga horária mínima a ser cumprida é de 4 horas diárias.

A respeito da jornada parcial, conforme já mencionado, na maioria das capitais (16) as escolas cumprem a carga horária mínima de 4 horas-aula diária. A comparação da carga horária, na jornada parcial especificamente, permite verificar a existência de até 11 variações, com o mínimo de 2 horas e 7 minutos e o máximo de 5 horas e 3 minutos. A escola que

oferece a maior carga horária, correspondente à jornada parcial, está localizada na capital Rio Branco.

Destaca-se também que nas capitais Porto Velho, Rio Branco, Natal e Aracaju, as escolas que ofertam a pré-escola funcionam somente com jornada parcial, já que a carga horária máxima de horas-aula diária encontrada, foi, respectivamente, de: 4h09, 5h03, 4h05 e 4h05.

No que corresponde à jornada integral na pré-escola, a análise comparada evidenciou a existência de até 15 variações, entre 9 e 15 horas. A maior carga horária encontrada na pré-escola foi na capital Belo Horizonte, com 15 horas diárias. Este dado mostra que essa escola oferece praticamente até 6 horas a mais do que as escolas que oferecem 9 horas.

Considerando os dados descritos e comparados nos quadros 4 e 5 sobre a carga horária máxima verificada na creche e na pré-escola das capitais brasileiras, principalmente com relação às escolas que ultrapassam 10 horas-aula diária, questiona-se, na mesma perspectiva de Barbosa, Richter e Delgado (2015, p.106):

Qual o motivo de tanto tempo de permanência na escola? Essa permanência está a serviço das necessidades das crianças e de seu bem-estar? A serviço das famílias? A serviço do capital e do consumo? Qual projeto educativo para essa permanência ampliada: antecipação da escolarização, compensação do capital cultural das famílias, guarda das crianças?

Precisa-se compreender a organização (interna) das escolas de Educação Infantil em tempo integral, a fim de que o direito das crianças em viver seu tempo de infância seja garantido. O tempo “a mais” que essas crianças permanecem na escola, não pode ser estruturado na perspectiva de “assistência”, “escolarização e recreação” e de “escolarização” (Barbosa, Richter e Delgado, 2015). O tempo e os espaços na Educação infantil precisam estar a favor das crianças, permitindo que elas sejam as protagonistas desse ambiente e possam ter garantidos, conforme a Base Nacional Comum Curricular, o direito de brincar, de conviver, de expressar, de participar, de explorar e de conhecer-se (Brasil, 2018b). Por isso, a importância de pesquisas que buscam compreender como é a rotina na Educação Infantil (integral) em tempo integral.

4.4 Considerações possíveis

O percurso investigativo 3 teve por objetivo descrever e comparar a jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras, identificando similaridades e diferenças. Portanto,

primeiramente foi feito o levantamento bibliográfico com finalidade de selecionar estudos concluídos que mencionam a organização da jornada escolar na Educação Infantil em capitais brasileiras; posteriormente, foi realizada a coleta de dados no Indicador “Média de horas-aula diária - Escolas” produzido e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2022. Os dados obtidos referem-se à carga horária (mínima e máxima) de horas-aula diária das escolas de Educação Infantil, das capitais brasileiras.

O levantamento bibliográfico permitiu verificar a existência de pesquisas que mencionam a jornada escolar na Educação Infantil. Em muitos desses estudos, o objetivo não foi pesquisar a jornada escolar em si, mas, mesmo assim, foi possível encontrar nos textos passagens que fizeram menção a elementos da jornada escolar, por exemplo: horário de entrada e saída, horários definidos para rotina, horários definidos pelas redes municipais, tipo de jornada (parcial ou integral) e tempo de permanência das crianças nas unidades escolares. A sistematização das informações encontradas nessas pesquisas possibilitou verificar que existem diversas maneiras para organizar a jornada escolar (parcial e integral) na Educação Infantil. Isso acontece devido ao Brasil ser um país federativo, assim a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios podem organizar seus sistemas de ensino, criando legislações complementares, mas respeitando as definições da legislação nacional. Além disso, conforme a determinação de cada município, as escolas podem ter autonomia para organizar sua rotina. Isso ficou evidenciado nas pesquisas encontradas que fizeram detalhamento da rotina, com diferenças de uma escola para outra.

Com os dados referentes à carga horária de horas-aula diária (mínimo e máximo) na creche e na pré-escola das capitais brasileiras, percebe-se que, no tempo parcial, a carga horária varia de 2 horas e 7 minutos até 6 horas diárias; no tempo integral há uma carga horária que pode variar de 9 até 15 horas diárias. O aumento do tempo de permanência das crianças nas escolas de Educação Infantil é assunto recorrente dentro das políticas públicas e sempre suscita diversos questionamentos sobre as crianças permanecerem tanto tempo nas escolas.

Desse modo, o percurso investigativo 3 corrobora para o melhor entendimento de como está organizada a jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras, demonstrando por meio de pesquisas concluídas a maneira diversificada de organizar a jornada escolar; também evidencia a carga horária (mínima e máxima) ofertada nas escolas municipais das capitais brasileiras, mostrando a existência de escolas de Educação Infantil com carga horária abaixo do mínimo estabelecido na legislação nacional, assim como escolas

com elevada carga horária, o que faz traçar questionamentos sobre o quantitativo de horas que as crianças devem permanecer nas escolas e sobre como é a organização da rotina nessas instituições, as condições estruturais, recursos humanos e materiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo comparar a jornada escolar (parcial e integral) na Educação Infantil das redes municipais de ensino das capitais brasileiras. Para tanto, ela foi resultado de três percursos investigativos, cada percurso investigativo correspondeu a um dos objetivos específicos propostos na dissertação. Desse modo, o percurso investigativo 1 teve por objetivo sistematizar aspectos históricos e legais da Educação Infantil, privilegiando diretrizes, orientações e mudanças na organização da jornada escolar (parcial e integral); o percurso investigativo 2 teve como objetivo comparar estratégias e metas dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras em termos de organização e de ampliação da jornada escolar (parcial e integral) e suas repercussões na oferta de Educação Infantil (matrículas e escolas); o percurso investigativo 3 teve como objetivo descrever e comparar a jornada escolar da Educação Infantil das capitais brasileiras, identificando similaridades e diferenças.

A organização dessa dissertação possibilitou ao leitor verificar as “considerações possíveis” feitas ao final de cada percurso investigativo. Portanto, torna-se necessário fazer algumas conclusões finais sobre essa pesquisa.

Primeiramente, gostaria de ressaltar que realizar essa pesquisa sobre a jornada escolar (parcial e integral) na Educação Infantil proporcionou o entendimento de como a Educação Infantil está sendo delineada no contexto brasileiro. Utilizar a vertente da Educação Comparada, neste caso, a comparação (intranacional) da jornada escolar na Educação Infantil das capitais brasileiras, demonstrou que existem várias opções político-pedagógicas para a organização da jornada escolar que, normalmente, varia de um lugar para o outro.

Esse estudo evidenciou que a organização do tempo/jornada na Educação Infantil tem resquícios históricos das primeiras instituições que foram criadas para o atendimento da primeira infância, lugares que visavam o assistencialismo e tinham em seu bojo a ideia de que as crianças precisavam de um lugar para ficar enquanto a mãe/responsável trabalhava. Dessa forma, essas instituições podem ser entendidas como lugar de guarda e, por isso, as crianças, principalmente as da classe popular, permaneciam nessas instituições em jornada integral.

Os anos se passaram e tivemos várias conquistas para as crianças (fruto de lutas e reivindicações sociais), dentre elas o direito à educação. Contudo, podemos perceber que a Educação Infantil carregou as características do assistencialismo e de “lugar de guarda”. Comumente, de acordo com esse estudo, a jornada integral na Educação Infantil tem sido vista como um alternativa para os pais deixarem os filhos porque precisam trabalhar; para

“sanar”, em parte, questões de vulnerabilidade e risco social; em alguns casos, entendida como mais qualidade na aprendizagem. Enfim, esses argumentos, normalmente, justificam o porquê de ter Educação Infantil em tempo integral e tem se sobreposto ao direito da criança, ou seja, o entendimento de que a criança é sujeito de direitos. Sob esse prisma, é válido pensar se estamos encarando esse aumento do tempo de permanência (jornada integral) como um lugar de cuidado e guarda das crianças ou, a priori, garantindo a elas seus direitos fundamentais (brincar, conviver, se expressar, dentre outros).

Para se ter Educação Infantil (integral) em tempo integral é necessário financiamento por parte do Estado e de suas políticas públicas, a fim de garantir recursos físicos, materiais e humanos; escolas bem estruturadas; valorização profissional, dentre outros. Esses elementos garantiriam a qualidade no tempo integral. Por isso, a importância de contemplarmos uma Educação Integral na Educação Infantil, pois só aumento da carga horária, não significa, necessariamente, que esteja sendo ofertada uma Educação Integral. Assim, as políticas públicas para a Educação Infantil devem ser formuladas e implementadas na perspectiva das crianças e não somente visando questões sociais; a ampliação da carga horária deve ser vista com responsabilidade, uma vez que precisa de investimentos para garantir uma Educação Infantil com qualidade.

A educação em tempo integral está descrita no PNE (2010-2014), assim como nos PME das capitais brasileiras. Isso fez com que muitos municípios, no decorrer da vigência do PNE e de seus PME, criassem estratégias para ampliar o tempo de permanência das crianças na escola ou sob sua responsabilidade para compor a jornada integral. Como ressaltado nesta dissertação, algumas capitais possuem em seus PME estratégias específicas para compor a jornada integral na Educação Infantil e algumas com percentuais bem abrangentes em relação à quantidade de matrículas e escolas. Dessa forma, os dados da pesquisa salientam que a Educação Infantil em tempo integral está presente no contexto brasileiro. Os dados analisados indicaram que a carga horária da jornada escolar integral na Educação Infantil pode variar de 9 a 15 horas. Essa diversidade implica em formas diferenciadas de organização do tempo/rotina das crianças na escola e em questionamentos importantes acerca do tempo da criança na escola: as crianças precisam ficar por tanto tempo na escola? Nessas escolas, que possuem elevada carga horária, como é organizado o tempo/rotina da criança? Essas escolas possuem os recursos necessários para ofertar tantas horas diárias? São questões que ultrapassam os limites desta Dissertação, mas que emergiram dos dados sistematizados, analisados e comparados. Essas perguntas são inquietantes, pois a composição da jornada escolar envolve vários fatores para além da carga horária que a criança deve permanecer nas

unidades educacionais; dentro do cômputo de horas que tem a jornada escolar, existem os “tempos escolares” que abrangem a lógica do tempo do adulto; a lógica do tempo da crianças; os horários definidos para a rotina, que normalmente envolve: entrada, saída, alimentação, banhos, trocas, propostas pedagógicas (momento da leitura; da roda de música; das brincadeiras; de ir ao parque, etc.) dentre outros. Assim, a organização da jornada escolar (parcial e integral) na Educação Infantil deve ser realizada para beneficiar as crianças; para privilegiar o protagonismo das crianças. Essa organização temporal dentro das instituições de Educação Infantil se torna um desafio maior para as unidades escolares que possuem a jornada integral. Por isso, futuras pesquisas nessa área são importantes para a compreensão de como é, na prática, a organização da jornada escolar.

Convém ressaltar que os resultados da análise realizada da média de horas-aula diária por capital, evidenciou que todas as capitais cumprem com a legislação, ou seja, ofertam, no mínimo, 4 horas. Contudo, ao realizar a análise da carga horária (mínima e máxima) por escola, foi identificado a existência de escolas de Educação Infantil nas capitais brasileiras que possuem carga horária inferior a 4 horas, ou seja, tem escolas que não estão cumprindo com o mínimo de horas diárias exigidas na legislação brasileira.

Essa pesquisa, também permitiu, por meio da Educação Comparada, verificar as diferenças e semelhanças da jornada escolar das capitais brasileira e assim compreender que, pelo menos, em parte do contexto brasileiro, quanto menor a criança, mais tempo ela passa na instituição de Educação Infantil; os dados relativos a matrículas e escolas comprovam que nas capitais brasileiras o segmento da creche, normalmente, é oferecido em jornada integral e, no segmento da pré-escola, tem predominado a jornada parcial; assim a Educação Infantil é composta pela jornada parcial e integral; o tempo de duração da jornada varia de uma capital para outra, assim como de uma escola para outra da mesma capital, ou seja, na mesma rede municipal de ensino pode-se encontrar carga horária diferente para o tempo de permanência das crianças nas unidades escolares.

No entanto, essa pesquisa contribui para a formulação de futuras políticas públicas para a Educação Infantil, assim como para as discussões feitas na academia, especificamente, nos cursos de pedagogia que abordam a Educação Infantil e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas afins. A pesquisa, por trazer dados relativos à carga horária diária existente em escolas das capitais brasileiras, evidencia a importância de entender, na prática, a estruturação da jornada escolar na Educação Infantil, o que pode ser alvo de futuras pesquisas acadêmicas.

Por fim, ressalto que a pesquisa contribuiu de forma significativa para a minha formação enquanto pesquisadora e professora da Educação Básica, atuante na Educação Infantil. Possibilitou o entendimento das questões político-pedagógicas que regem tomadas de decisões que impactam a realidade escolar, especificamente sobre a jornada escolar. Além disso, trouxe reflexões sobre o tempo “ideal” para as crianças permanecerem nas escolas de Educação Infantil e sobre a concepção de criança, de infância e de escola que conduzem a formulação e a implementação das políticas norteadoras da organização do tempo escolar nas instituições de Educação Infantil. Essas reflexões me inquietaram ao concluir a pesquisa, pois, a depender da resposta, muito pode ser feito em favor ou em detrimento aos direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ARACAJU. **Lei nº 4.64**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências correlatas. Aracaju: Diário oficial do município de Aracaju, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-ordinaria/2015/465/4647/lei-ordinaria-n-4647-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-providencias-correlatas>. Acesso em: 8 de ago. 2023.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. *In*: ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015, p.191-203.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma philia social. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 191-203, jan./mar. 2017.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de; AUER, Franceila; NEVES, Kalinca Costa Pinto. Educação infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito?. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, n. 40, p. 1-16, jul./set. 2019.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- BARBOSA, Ivone Garcia.; ALVES, Nancy Nonato de Lima.; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins.; SOARES, Marcos Antonio. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 95 – 119, out./dez. 2015.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). *In*: MONARCHA, Carlos (org). **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores associados, 2001. p. 31-80.
- BELÉM. **Lei nº 9.129**, de 14 de Junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Belém: Palácio Antônio Lemos, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/pa/belem/categorias/turismo?p=44>. Acesso em: 8 de ago. 2023.
- BELO HORIZONTE. **Lei nº 10.917**, de 14 de Março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte: Diário oficial do município, 2016. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/Decreto%20n%C2%BA%2016.591%20de%2017.03.2017.pdf>. Acesso em: 8 de ago. 2023.

BENAVENT, José Antonio. Los métodos de la educación comparada (y II). **Revista de educación y estudios**, n. 199, p. 53-56, 1968.

BOA VISTA. **Projeto Lei nº 019/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015- 2025 e dá outras providências. Boa Vista, 2015. Disponível em: https://sapl.boavista.rr.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2015/2101/2101_texto_integral.pdf. Acesso em: 8 de ago. 2023.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 2 de fev. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e base para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 2 de fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília, DF: MEC/DEF, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 mar.2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 23 de mar. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552048/publicacao/15716520>. Acesso em: 14 de mar. de 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de Dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em 4 de abr. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 4 de abr. de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 4 de abr. de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de dez. de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Brasília: MEC, SEB, 2010. Acesso em: 25 de abr. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 4 de abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil**. 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 20 de dez. de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.656**, de 22 de março de 2021. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm. Acesso em: 9 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022** [recurso

eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Média de horas-aula diária**: Censo da Educação Básica, 2022 (online). Brasília: Inep, 2022b.

Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-horas-aula-diaria>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**: 2022 (online). Brasília: Inep, 2022c. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 de jun. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Média de horas-aula diária por escola**: Censo da Educação Básica, 2022 (online). Brasília: Inep, 2022d. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-horas-aula-diaria>. Acesso em: 15. de nov. de 2023.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. Introdução. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 27-44.

CABALLERO, Angela; MANSO, Jesús; MATARRANZ, María; VALLE, Javier M. Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. **Revista latinoamericana de Educación Comparada**. n. 9, p. 39-56, 2016.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 5.565**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Campo Grande - MS e dá outras providências. Campo Grande: Diogrande, 2015. Disponível em:

<https://www.campogrande.ms.gov.br/transparencia/plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 8 de ago. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 01-15, jul./dez. 2002.

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

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 129-151, 2009.

CUIABÁ. **Lei nº 5.949**, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação do Município de Cuiabá para o período de 2015/2024. Cuiabá, 2015. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/cuiaba/lei-ordinaria/2015/595/5949/lei-ordinaria-n-5949-2015-dis>

poe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cuiaba-para-o-periodo-de-2015-2024. Acesso em 09 de ago. de 2023.

CURITIBA. **Lei nº 14.681**, de 24 de Junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba. Curitiba: Palácio 29 de Março, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>. Acesso em: 8 de ago. de 2023.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio...para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v.18, n. 73, p. 11-27,jul. 2001.

DUARTE, Fernanda Kalil. **Os documentos norteadores do trabalho com bebês e crianças, nas creches paulistanas**: principais eixos das orientações didáticas voltadas ao cuidar, no início da rede direta e a partir dos anos 2000. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogia del almanaque escolar. **Revista de Educación**, Madri, n. 298, p. 55-79, 1992.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

FEITOSA, Soraya de Araújo; BARROS, Laura Juliana Neris Machado; FEITOZA, Sâmella Kalyne Araújo. Uma experiência sobre rotina escolar e planejamento didático na educação infantil na amazônia. **Horizontes Revista de Educação**, p. 123- 136, dez. 2019.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025**.

Florianópolis, 2015. Disponível em:

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=plano+municipal+de+educacao&#:~:text=O%20Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,e%20download%20nos%20arquivos%20abaixo>. Acesso em: 9 de ago. 2023.

FORTALEZA. **Lei nº 10.371**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Fortaleza: Diário Oficial do município de Fortaleza, 2015. Disponível em:

https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 3 de ago. 2023.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930).

História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, p.199-225, dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação integral e tempo integral. *In*: Gadotti, Moacir. (org). **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 21-42.

GIRARDI, Celina Imaculada. Educação Pré-Escolar: Necessidade e Realidade. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 20-25, jan./jun. 1984.

GLÓRIA, Hélia de Miranda. **Principais desafios enfrentados pelo gestor interventor de UMEI em Belo Horizonte**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.606**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Goiania, 2015. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html. Acesso em 29 de ago. 2023.

GOMES, Núbia Rosetti do Nascimento. **O Programa “Educação em Tempo Integral” em uma escola de educação infantil no município de Vitória-ES**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p.15-24, 2006.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cad. Pesq.** São Paulo, p. 17-26, ago. 1991.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIMA, Antônia Emanuela Oliveira de. **A rotina na educação infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LOPES, Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo. **A política educacional e o direito das crianças à educação infantil em São Luís - Maranhão (1996-2006)**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACAPÁ. **Lei nº 2.178/2015-PMM**. Aprova o Plano Municipal de Educação, de Macapá (PME/MCP) e dá outras providências. Macapá, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 15 de jan.de 2023.

MACEIÓ. **Plano Municipal de Educação, 2015-2025**. Maceió, 2015. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/PME-MACEIO-2015-2025-FINAL.pdf>. Acesso em: 03 de ago. 2023.

MANAUS. **Lei nº 2.000**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. Manaus, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2015/200/2000/lei-ordinaria-n-2000-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-manaus-e-da-outras-providecias>. Acesso em: 09 de ago.2023.

MANZON, Maria. Comparação entre lugares. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 127-167.

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

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. São Paulo: Edições 20, 2021..

MATOS, Genícia Martins de. **Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis (UMEIs de Belo Horizonte /2007-2008)**. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MAURÍCIO, Lucia Veloso. Educação e tempo integral da Educação Infantil. **Notandum**, Univ.do Porto, n. 49, p. 63-79, jan./abr. 2019.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caderno de Educação Integral: Série Mais Educação**. Brasília: MEC/ SECAD, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. O planejamento da pesquisa: do problema à revisão da literatura. *In*: MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 21-38.

MOURA, Marianne da Cruz. **A rotina da criança de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: Educação ou Assistência?. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUCPR, 2015. p. 17440 -17455.

NASCIMENTO, Fabiana Borelli Gomes do. **Currículo Integrador na Educação Infantil: concepção e visão de educadores do ensino municipal da cidade de São Paulo**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NATAL. **Lei nº 6.603**, de 01 de abril de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Natal, e dá outras providências. Natal, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/n/natal/lei-ordinaria/2016/661/6603/lei-ordinaria-n-6603-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-do-natal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 09 de ago. 2023.

NAZÁRIO, João Dimas. **O acesso das crianças de zero a seis anos à educação infantil de Florianópolis: uma análise sociodemográfica de crianças em "lista de espera"**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital **Educação infantil no Brasil**. Primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundação Orsa, 2011.

OESTREICH, Marlise. **Democratização da educação infantil no município de Florianópolis: uma análise das “creches ampliadas”**. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Novos tópicos na história da educação infantil no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 107-120.

PALMAS. **Lei nº 2.238**, de 19 de janeiro de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação de Palmas e dá outras providências. Palmas, 2016. Disponível em: <https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.238-2016-01-19-16-5-2019-16-39-25.pdf>. Acesso em: 23 de ago. 2023.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós Parente. Nos tempos de escola: das discussões sobre antecipação e ampliação da escolarização ao direito à educação. **Revista de Educação**, v.XI, n. 12, p. 85-102, nov. 2008.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós Parente. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Educação em tempo integral nos Planos Municipais de Educação de São Paulo. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 223- 241, jul./set. 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Desvendando a Jornada Escolar brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Campo Grande, v. 8, n. 3, p. 319 - 343, set./dez. 2019.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral: possibilidades e alternativas. *In*: PARENTE, Cláudia da Mota Darós. (org.). **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas**. Marília, São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2021, p. 97-123.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBr On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009.

PEIXOTO, Edson Maciel.; SCHUCHTER, Terezinha Maria.; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O tempo integral na Educação Infantil: financiamento, gestão e projeto político pedagógico em questão. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de. (org.) **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. p. 123-160.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições Cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. 2019. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PORTO ALEGRE. **Plano Municipal de Educação Porto Alegre/RS. Porto Alegre, 2015**. Disponível em:

<https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/03/PME-Plano-Municipal-de-Educacao-Porto-Alegre.pdf>. Acesso em: 09 de ago.2023.

PORTO VELHO. **Plano Municipal de Educação de Porto Velho, 2015**. Porto Velho, 2015. Disponível em:

[https://avaliacaoinstitucional.unir.br/uploads/87878787/5604_2015_pme_prefeitura_porto_velho_ro_\(plano_municipal_de_educacao_de_porto_velho\).pdf](https://avaliacaoinstitucional.unir.br/uploads/87878787/5604_2015_pme_prefeitura_porto_velho_ro_(plano_municipal_de_educacao_de_porto_velho).pdf). Acesso em: 8 de ago. 2023.

RECIFE. **Lei nº 18.147/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. Recife, 2015.

Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1815/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 09 de ago.2023.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 6.362**, de 28 de maio de 2018. Aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9431346/4254638/PlanoMunicipaldeEducacaoPME.pdf>. Acesso em: 09 de ago.2023.

RIO BRANCO. **Lei nº 2.116**, de 29 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 -2025 e dá outras providências. Disponível em: <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-N%C2%BA-2.116-de-29-de-junho-de-2015-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2015-2025.pdf>. Acesso em: 11 de jul. de 2023.

SALVADOR. **Lei nº 9.105/ 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Salvador, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2016/911/9105/lei-ordinaria-n-9105-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 de ago. 2023

SANTOS, Ana Paula Oliveira dos. **Arranjos e estratégias para o cumprimento da Emenda Constitucional 59/2009**: estudo do município de Campo Grande – MS. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SÃO LUÍS. **Lei nº 6.001**, de 09 de novembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. São Luís, 2015. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 3 de ago. 2023.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.271**, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Sao Paulo, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2015/1628/16271/lei-ordinaria-n-16271-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-sao-paulo>. Acesso em: 9 de ago. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. *In*: ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: Edufes, 2015, p. 61-89.

SCHMEING, Leila Bitencourt. **As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos**: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SERRÃO, Celia Regina Batista. **O processo de integração da Creche ao Sistema Municipal de Educação de São Paulo (2001-2004)**: a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos. 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Vanderlete Pereira da. **Organização e gestão da educação infantil em Manaus: uma análise de seus marcos regulatórios**. 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, Vânia Lúcia da. **Os desafios da gestão escolar na implantação do programa primeira escola em duas unidades infantis: limites e possibilidades**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos. “**Ele precisa muito estar aqui, é bom ele estar aqui!**”: frequência escolar na Educação Infantil. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Joyce Danielly Pedrosa da. **Políticas públicas e a educação infantil no município do Recife: analisando as metas do atual plano municipal de educação**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Jaqueline Lima Fildago e. **Educação Infantil em tempo integral: organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Marília - SP**. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Organização do tempo escolar em uma instituição de Educação Infantil de São José do Rio Preto-SP: Relato de experiência. *In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA, III COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE, X JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL*, 2023, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2023. p. 871- 876.

SOCZEK, Márcia Barbosa. **Análise do processo de implementação da obrigatoriedade para a pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 2010- 2018**. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SOUZA, Rosa Fátima. de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Daiane Gonçalves de. **Organização da jornada escolar (parcial e integral) nas capitais brasileiras**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2021.

TAVARES, Rachel Sousa. **Escola e infância: processo de institucionalização dos jardins-de-infância na capital do Maranhão no período de 1870 até a década de 1930**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TERESINA. **Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina – PME e dá outras providências. Teresina, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 08 de ago. 2023.

THIOLLENT. Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50. maio 1984.

VITÓRIA. **Plano Municipal de Educação de Vitória – PMEUV, Lei nº 8.829**. Vitória, 2015. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>. Acesso em: 9 de ago. 2023.

APÊNDICE 1: Metas e estratégias de ampliação da jornada escolar na Educação Infantil e na Educação Básica dos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras

Quadro 8: Descrição das metas e estratégias dos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras sobre a ampliação da jornada escolar na Educação Infantil e na Educação Básica

Região	Capital	Educação Infantil	Educação Básica
Região Norte	Porto Velho (Porto Velho, 2016)	Na parte específica que trata da Educação Infantil, não é mencionada nenhuma meta e/ou estratégia de ampliação do tempo na Educação Infantil.	<p>Meta 6: Ampliar a educação em tempo integral em, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das escolas do Sistema Municipal de Ensino, de forma a atender o ensino fundamental até o final do período de vigência deste PME.</p> <p>Estratégia 6.1: Promover com apoio da União a oferta gradativa de educação básica pública em tempo integral, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;</p>
	Rio Branco (Rio Branco, 2015)	Na parte específica que trata da Educação Infantil, não é mencionada nenhuma meta e/ou estratégia de ampliação do tempo na Educação Infantil.	<p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral, em no mínimo, 50%(cinquenta por cento) da rede pública de Rio Branco até o final da vigência deste PME, atendendo a 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos das referidas escolas.</p> <p>Estratégia 6.2: Garantir a ampliação progressiva do tempo escolar, de</p>

			forma a atingir o mínimo de 7 horas diárias de atividades educativas em 50% (cinquenta por cento) da rede pública de Rio Branco até o final de vigência deste PME.
Macapá (Macapá, 2015)	Estratégia 1.17: Garantir acesso e permanência às crianças matriculadas na Educação Infantil, sendo em tempo integral para as de zero a três anos de idade e de tempo parcial para as de quatro a cinco, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) de estudantes da Educação Básica. Estratégia 6.1: Instituir, por meio de Lei específica, regime de tempo integral para todas as etapas da educação pública municipal, de forma que o período de permanência dos estudantes na Escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7h diárias ininterruptas durante o ano letivo, medida que deverá contar como apoio financeiro da União, no sentido de garantir a extensão para toda a Educação Básica dos recursos financeiros destinados pelo FNDE exclusivamente a alunos vinculados ao Programa Mais Educação, extensivo às escolas do campo e às comunidades extrativistas, indígenas, negras, quilombolas, ribeirinhas e de assentamentos, bem como às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando AEE complementar e suplementar;	
Manaus (Manaus, 2015).	Estratégia 1.19: estimular e proporcionar o efetivo acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica municipal. Estratégia 6.1: criar e expandir, com apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e	

		Educação Infantil.	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;
Boa Vista (Boa Vista, 2015)	Estratégia 4 (da meta 1): Realizar estudo do acesso gradativo à educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, de acordo com o que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no período de vigência deste plano.	Meta 6: Proporcionar a educação em tempo integral nas escolas públicas, de forma a atender crianças em situação de vulnerabilidade social, até o final da vigência do PME. Estratégia 1 (da meta 6): Estudar a viabilidade de construção e implantação de escolas em tempo integral no decênio 2015-2025.	
Belém (Belém, 2015)	Estratégia 1.22: estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;	Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. Estratégia 6.1: promover, com o apoio financeiro da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive artísticas, culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, seja igual ou superior a 7 (sete) horas durante o ano letivo;	
Palmas (Palmas,	Na parte específica que trata da Educação	Meta 4: Garantir à expansão progressiva de atendimento em tempo	

	2016)	Infantil, não é mencionada nenhuma meta e/ou estratégia de ampliação do tempo na Educação Infantil.	<p>integral, na rede pública de ensino no município de Palmas, assegurando sua oferta em 85% das unidades educacionais, de forma que pelo menos 50% dos educandos permaneçam, no mínimo, 7 horas em atividades escolares, sendo:</p> <p>a) unidades educacionais: 60% (sessenta por cento), em 2017; 66,25% (sessenta e seis vírgula vinte e cinco por cento), em 2019; 72,5% (setenta e dois vírgula cinco por cento), em 2021; 85% (oitenta e cinco por cento), em 2023;</p> <p>b) matrículas: 35% (trinta e cinco por cento), em 2017; 38,75% (trinta e oito vírgula setenta e cinco por cento), em 2019; 42,5% (quarenta e dois vírgula cinco por cento) em 2021; 50% (cinquenta por cento), em 2023 em regime de colaboração com a União e o estado.</p> <p>Estratégia 4.1: garantir a ampliação do atendimento em tempo integral na educação básica, mediante apoio da União, na oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) educandos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;</p>
Região Nordeste	São Luís (São Luís, 2015)	Na parte específica que trata da Educação Infantil, não é mencionada nenhuma meta e/ou estratégia de ampliação do tempo na Educação Infantil.	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral na Rede Pública Municipal até o 5º ano da vigência deste PME em, no mínimo, 50% das creches, 50% das pré-escolas e em 50% das escolas de Ensino Fundamental, garantindo acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

			<p>Estratégia 6.1: Assegurar a ampliação progressiva do tempo escolar, até o 5º ano de vigência deste plano, de forma a atingir, no mínimo, 50% das creches e 50% pré-escolas da Educação Infantil da Rede Pública Municipal, na cidade e no campo, garantindo acesso e permanência ao público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) com o tempo de permanência das crianças igual ou superior a 8 horas diárias de efetivo trabalho pedagógico e multidisciplinar, inclusive cultural e desportivo, não computadas nesta carga horária as 2 horas destinadas para almoço, higiene pessoal e descanso orientado por profissional de apoio e/ou cuidador.</p>
Maceió (Maceió, 2015)	<p>Estratégia 1.25: Ampliar gradualmente a oferta de educação infantil em tempo integral, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, priorizando as áreas de mais baixo IDH do município;</p>	<p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.</p> <p>Estratégia 6.1: Ampliar gradativamente a jornada escolar, objetivando a implantação da escola de tempo integral com um período mínimo de sete horas diárias, garantindo aos/às estudantes: infraestrutura de espaços e equipamentos (salas de aula, brinquedotecas, biblioteca, laboratórios, quadras cobertas, espaços para atividades de artes, espaços verde e infraestrutura para ações socioambientais, espaços para recreação, e atividades pedagógicas diversificadas); materiais pedagógicos; refeições; adequação do Projeto Político-Pedagógico para educação de tempo integral; profissionais da educação qualificados</p>	

			e em número suficiente, em regime de colaboração Município, Estado e União;
Salvador (Salvador, 2016)	Estratégia 1.21: estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 70% (setenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica.	
Fortaleza (Fortaleza, 2015)	Estratégia: Ampliar, até o final da vigência deste PME, o atendimento em tempo integral na Educação Infantil para 100% das crianças atendidas nas creches da rede municipal de ensino de Fortaleza e para 50% das crianças da pré-escola.	Meta: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. Estratégia: Estender progressivamente a política municipal de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.	
João Pessoa (João Pessoa, 2015)	Na parte específica que trata da Educação Infantil, não é mencionada nenhuma meta e/ou estratégia de ampliação do tempo na Educação Infantil.	Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Estratégia 6.1: Ampliar gradativamente o número de escolas tempo integral no Município de João Pessoa que oferecem jornada de 10 horas diárias;	

Recife (Recife, 2015)	Na parte específica que trata da Educação Infantil, não é mencionada nenhuma meta e/ou estratégia de ampliação do tempo na Educação Infantil.	Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
Teresina (Teresina, 2015)	Estratégia 1.16: ampliar o acesso à educação infantil em tempo integral para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, atendendo, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da demanda manifesta até o final da vigência deste PME;	Meta 6: oferecer em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica até o ano de 2025. Estratégia: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
Natal (Natal, 2016)	Estratégia 1.14: garantir a educação infantil de tempo integral para todas as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Estratégia 1.15: fomentar políticas que possibilitam o acesso à educação infantil em tempo integral, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, com	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e Centros Municipais de Educação Infantil, de forma a atender a, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos, até o final da vigência deste Plano. Estratégia 6.1: promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser

		infraestrutura adequada para atender a esta demanda, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;	igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
	Aracaju (Aracaju, 2015)	Estratégia 1.17: promover gradativamente 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, no prazo de vigência desde PME.	Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Estratégia 6.1: promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
Região Centro Oeste	Goiânia (Goiânia, 2015)	Estratégia 1.17: fomentar o acesso à educação infantil em tempo integral e/ou parcial para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, respeitando o direito da criança à educação de qualidade.	Meta 6: Oferecer educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) educandos(as) da educação básica. Estratégia 6.1: promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinar, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) educandos(as) na escola passe a ser igual ou superior a 7

			(sete) horas diárias, durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
	Cuiabá (Cuiabá, 2015)	Na parte específica que trata da Educação Infantil, não é mencionada nenhuma meta e/ou estratégia de ampliação do tempo na Educação Infantil.	Meta 6: Oferecer, em parceria com o MEC\FNDE, ações voltadas para a educação integral, ampliando a carga horária para os alunos matriculados na Educação Básica da rede pública.
	Campo Grande (Campo Grande, 2015)	Estratégia 1.16: assegurar às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos o atendimento em tempo integral; Estratégia 1.16.1: garantir, às crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos que ingressam na educação infantil, atendimento em período integral sendo, 30% até 2018, 40% até 2021 e 100% até 2024, com adequação de infraestrutura física, humana e de material às respectivas instituições educativas;	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Estratégia 6: implementar gradativamente, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, sendo ministradas por professores (as) formados (as) em nível superior, com a ampliação progressiva da jornada de professores (as) em uma única escola, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos do ensino fundamental , durante a vigência deste plano;
Região Sudeste	Vitória (Vitória, 2015)	Estratégia 1.13: garantir a ampliação do acesso ao tempo integral nas escolas de educação infantil;	Meta 6: oferecer e assegurar a educação em tempo integral, garantindo-a de forma qualitativa, em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica. Estratégia 6.1: promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio

			de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo diário dedicado às atividades educacionais dos(as) estudantes seja igual ou superior a 07 (sete) horas durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores(as) em uma única escola;
Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2016).	Na parte específica que trata da Educação Infantil, não é mencionada nenhuma meta e/ou estratégia de ampliação do tempo na Educação Infantil.		Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.
Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2018)	Estratégia 1.17: estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;		Meta 6: Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, quarenta e cinco por cento dos alunos da Educação Básica até 2020.
São Paulo (São Paulo, 2015)	Estratégia 5.9: Ampliar gradativamente a oferta para crianças de zero a 5 (cinco) anos em período integral em todas as unidades educacionais, com condições materiais, estrutura física e pedagógica adequadas, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, respeitada a		Meta 9: Oferecer educação integral 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 educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano. Estratégia 9.1: Promover, com o apoio da União e do Estado de São Paulo, 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 educandos na escola, ou sob sua

		opção da família.	responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias.
Região Sul	Curitiba (Curitiba, 2015)	Estratégia 1.19: Garantir o acesso à educação infantil em tempo integral para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, flexibilizando o atendimento em meio período para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, se as famílias assim desejarem.	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica. Estratégia 6.1: Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, inclusive culturais e espor+vas, de forma que o tempo de permanência dos(as) estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de profissionais da educação básica escolar em uma única escola.
	Florianópolis (Florianópolis, 2015)	Estratégia 5.1.1.11: Ampliar, gradativamente, nas Unidades de educação infantil, o atendimento em tempo integral, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil.	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes (as) da educação básica. Estratégia 5.6.1.1: Ampliar gradativamente a jornada escolar, com o objetivo de expandir a Educação em tempo Integral que abranja sete horas diárias, nos cinco dias da semana ou trinta e cinco horas semanais, contemplando atividades que desenvolvam as múltiplas dimensões humanas;
	Porto Alegre	Estratégia 1.1: Definir ações para atender 100% das matrículas	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas

	(Porto Alegre, 2015)	<p>na faixa etária de 4 a 6 anos, considerando a data de corte, até o ano de 2016, garantindo a qualidade da educação das infâncias, a serem criadas e mantidas pela rede municipal, em tempo integral e numa concepção de educação integral conforme a legislação vigente, preferencialmente em EMEI's (Escolas Municipais de Educação Infantil);</p> <p>Estratégia 1.10: Garantir o acesso e a permanência na educação Infantil na rede municipal, em tempo integral e numa concepção integral de educação, para todas as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, considerando a data de corte, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, desde que atendidas as condições necessárias para o funcionamento, tais como: espaço físico adequado e recursos humanos suficientes;</p>	<p>públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as alunos/as da educação básica.</p>
--	----------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.