



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E
TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC
MESTRADO PROFISSIONAL**



IRANILDES BARRETO DOS SANTOS

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI (BA), A
PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME (2015/2024)**

Salvador

2023

IRANILDES BARRETO DOS SANTOS

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI (BA), A
PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME (2015/2024)**

Relatório Técnico apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Área de concentração: Gestão da Educação e Redes Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Henrique da Conceição.

Salvador

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237p

Santos, Iranildes Barreto dos

Política de educação integral na educação infantil em tempo integral no município de Camaçari (Ba), a partir do Plano Municipal de Educação - PME (2015-2024) Iranildes Barreto dos Santos. - Salvador, 2023.

381 fls: il

Orientador: Dr. Sérgio Henrique da Conceição.
Inclui Referências

Relatório Técnico (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Campus I. 2023.

1.Dimensões da Gestão Educacional. 2.Educação Infantil. 3.Plano Municipal de Educação. 4.Política de Oferta.

CDD: 379

FOLHA DE APROVAÇÃO

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME (2015/2024)

IRANILDES BARRETO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, em 28 de fevereiro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, tendo como Banca Examinadora os seguintes membros:

Prof. Dr. Sérgio Henrique da Conceição
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutor em Educação



Documento assinado digitalmente
SERGIO HENRIQUE DA CONCEICAO
Data: 22/05/2023 09:25:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Célia Tanajura Machado
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutora em Educação

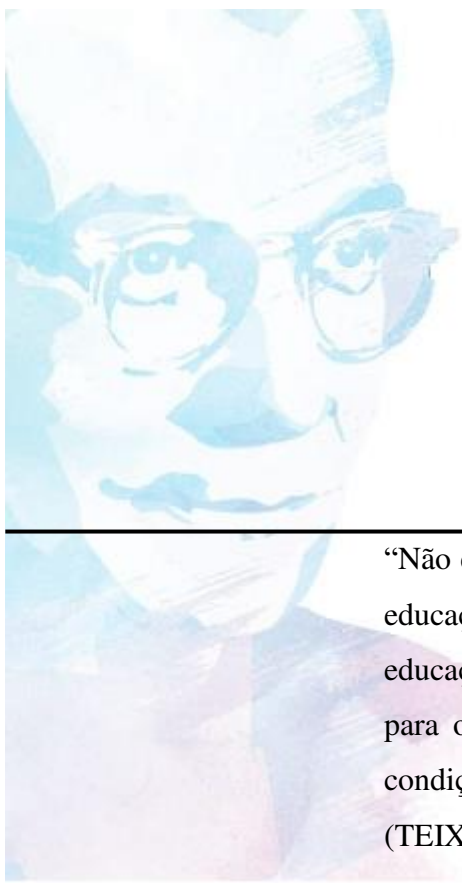


Documento assinado digitalmente
CELIA TANAJURA MACHADO
Data: 26/05/2023 21:14:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Elisiana Rodrigues Oliveira Barbosa
Secretaria de Educação / Bahia
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutora em Educação



Documento assinado digitalmente
ELISIANA RODRIGUES OLIVEIRA BARBOSA
Data: 27/05/2023 18:21:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



ANÍSIO TEIXEIRA

“Não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas, a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social”.
(TEIXEIRA, 2007, p. 82).

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, por me permitir todas as experiências que me trouxeram até aqui.

A minha mãe Izabel (*in memoriam*), apesar de pouca convivência carnal, a minha primeira casa foi em seu ventre, lugar onde tivemos a nossa primeira conexão e nesta já iniciaram as minhas primeiras aprendizagens neste mundo, com elas carrego a minha ancestralidade, é sobre quem éramos e quem nos tornamos. Ao meu pai, Manoel Barreto (*in memoriam*), minha referência de amor, a sua missão era me ensinar a importância de uma criança ser amada e como isso foi fundamental. Ao meu tio Bento, bendito seja ele em minha vida, por me acolher como filha após o falecimento de meus pais, por me acolher nos momentos mais difíceis da minha vida, por comemorar cada conquista com brilho nos olhos de orgulho.

Ao meu filho Bruno, o melhor ser humano que já conheci em toda a minha vida, e que desde o meu ventre me ensina a ser mãe, me ensina a ser uma pessoa melhor a cada dia, ele é a base da minha formação humana e profissional. Jamais seria quem sou hoje ou chegaria até aqui se ele não estivesse comigo nesta caminhada da vida. Ao meu marido, por escolher estar ao meu lado nesta caminhada e por cuidar de mim com tanta paciência.

Agradeço ainda a todos(as) os(as) meus/minhas professores(as) das escolas públicas de Camaçari (BA), principalmente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, minha base formativa que me afirma na defesa da educação pública de qualidade para todos(as). Assim como os(as) colegas de trabalho, profissionais da educação pública do município de Camaçari (BA), que contribuíram de forma direta ou indireta com a profissional que escolhi ser. Agradeço aos participantes da pesquisa das instituições de Educação Infantil de Camaçari (BA) por acolher a nossa proposta de forma tão generosa, e à Secretaria Municipal de Educação do município de Camaçari, pela colaboração para a nossa pesquisa.

E por fim, não menos importante, ao meu orientador, Professor Dr. Sérgio Henrique da Conceição, pela confiança e parceria nesta construção, dando leveza a todos os momentos ainda que as adversidades tenham me conduzido para caminhos tão dolorosos, encontrei nas orientações acolhimento, sem abrir mão do rigor da pesquisa, me permitiu diante das escarpas do percurso concluir a pesquisa, dando um passo de cada vez e respeitando as minhas limitações.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar os arranjos adotados pela gestão municipal de Camaçari (BA) em relação à Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Infantil, entre os anos de 2015 a 2021, analisando o movimento ocorrido entre o planejado e o executado do Plano Municipal de Educação – PME (2015/2024), para fins de construir um diagnóstico da Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Infantil para o município, tendo como referência as metas, estratégias e ações previstas no PME (2015/2024). O percurso metodológico adotado foi organizado em 6 etapas estruturadas e desenvolvidas a partir de uma problemática prévia, que abrange a apropriação do referencial teórico que deu lastro para a pesquisa, apropriação dos documentos, identificação dos eixos categóricos, realização do trabalho de campo, análise de dados e elaboração do produto. Trata-se de uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, cuja coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e caracterização das instituições de ensino por intermédio de questionários e roteiro de observação naqueles locais. Na perspectiva multidimensional da gestão educacional, os dados foram organizados em três categorias teóricas: dimensão política, dimensão econômica e dimensão pedagógica, considerando suas respectivas categorias analíticas: a oferta, o financiamento e o pedagógico. A partir do problema da pesquisa, foi constatado que a política proposta com base no PME (2015-2024) não é a política de fato, ou seja, diante dos indicadores revelados pela pesquisa, identificou-se que o alcance das metas e estratégias propostas ainda é um desafio para a gestão municipal. Os gestores e gestoras das instituições de ensino pesquisadas e do Órgão Central reconhecem a dimensão política da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral no município, assim como a dimensão pedagógica, porém, no âmbito da sua execução, a oferta não corresponde à demanda, tornando evidente a ausência de acompanhamento da política tanto no âmbito da oferta e demanda quanto no pedagógico. Na dimensão econômica, foi identificada a necessidade de uma política de financiamento que atenda a especificidade dessa oferta educacional, tanto no âmbito da rede municipal quanto das instituições conveniadas contratadas. Os contratos com as instituições conveniadas para a oferta da Educação Infantil em Tempo Integral são um arranjo necessário diante do cenário de oferta, contudo, é preciso buscar outras estratégias de financiamento para dar sustentabilidade econômica que permita a essas instituições arcarem com suas despesas. Diante das dificuldades da gestão em ampliar a oferta na rede pública, os contratos com as instituições privadas sem fins lucrativas ainda é a alternativa mais viável para ampliar a oferta diante da demanda em curto e médio prazo. Ainda que o Plano Municipal de Educação apresente metas que dificilmente serão alcançadas no prazo de 10 (dez) anos, nele constam estratégias que são exequíveis, mas que foram ignoradas pela gestão municipal ao longo da execução do plano, e a ausência de indicadores de alcance das metas e estratégias propostas possivelmente é uma forma de escamotear o cenário da gestão da política de oferta.

Palavras-chave: Dimensões da Gestão Educacional; Educação Infantil; tempo integral; Plano Municipal de Educação; política de oferta.

ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate the arrangements adopted by the municipal management of Camaçari (BA) concerning the policy of Full-time Education in Early Childhood Education between the years 2015 to 2021. We analyzed the movement between what was planned and executed from the Municipal Education Plan - PME (2015/2024) to build a diagnosis of the policy of Full-time Education in Early Childhood Education for the municipality, having as a reference the goals, strategies, and actions foreseen in the PME (2015/2024). The methodological path adopted was organized in 6 structured stages developed from a previous problem, which includes the appropriation of the theoretical reference that gave support for the research, appropriation of documents, identification of the categorical axes, fieldwork, data analysis, and elaboration of the product. This is a qualitative approach of a descriptive nature, whose data collection was carried out through semi-structured interviews and characterization of educational institutions through questionnaires and an observation script in those locations. From the multidimensional perspective of educational management, the data were organized into three theoretical categories: political dimension, economic dimension, and pedagogical dimension, considering their respective analytical categories: supply, financing, and pedagogical. The research problem found that the proposed policy based on the PME (2015-2024) is not the actual policy. Given the indicators revealed by the research, it was identified that achieving the proposed goals and strategies is still a challenge for municipal management. The managers of the researched educational institutions and the central body recognize the political dimension of the offer of Full-Time Preschool Education in the municipality and the pedagogical dimension. However, in the scope of its implementation, the supply does not correspond to the demand, making evident the lack of monitoring of the policy both in the range of supply and demand as well as in the pedagogical one. In the economic dimension, the need for a funding policy that meets the specificity of this educational offer was identified, both within the municipal network and the contracted affiliated institutions. The contracts with the partner institutions for the provision of Full-Time Preschool Education are necessary for the supply scenario. However, it is essential to seek other funding strategies to provide economic sustainability to enable these institutions to meet their expenses. Faced with the difficulties of management in expanding the offer in the public network, contracts with non-profit institutions are still the most viable alternative to extend the offer in the face of demand in the short and medium term. Although the Municipal Education Plan presents goals that will hardly be reached within ten years, it contains feasible strategies that were ignored by the municipal management during the execution of the plan. And the absence of indicators for the achievement of the proposed goals and strategies is possibly a way to hide the management scenario of the supply policy.

Keywords: Educational Management Dimensions; Child education; full-time; Municipal Education Plan; offer policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CGAUX	Coordenação Geral de bolsas e Auxílios
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CTBEI	Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DCNr	Departamento
DRE	Delegacia Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidades Executivas
FBE	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
ETI	Educação em Tempo Integral
EITI	Educação Infantil em Tempo Integral
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

ITCD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos
IPi	Imposto Sobre Produtos Industrializados
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LBA	Legião Brasileira de Assistência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PMCTPE	Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PMIA	Plano Municipal da Infância e Adolescente
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPA	Plano Plurianual
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEx	Unidades Executora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
VAAF	Valor Aluno/Ano Fundeb
VAAT	Valor Anual Total por Aluno

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O campo da Educação Infantil em Tempo Integral e suas categorias teóricas	34
Figura 2: Programas federais de apoio financeiro.	36
Figura 3: Formas de poder na tipologia moderna.....	50
Figura 4: Paradigma Multidimensional de Administração da Educação e suas Dimensões e Critérios de Desempenho.....	59
Figura 5: Áreas de atuação da organização e da gestão da escola.....	63
Figura 6: Representação em tese da relação entre legislação, política e planejamento.....	66
Figura 7: Planejamento enquanto processo educativo.....	69
Figura 8: A materialização do planejamento a partir dos planos no contexto da gestão educacional	72
Figura 9: Abrangência do PAR	75
Figura 10: Elementos constituintes do Projeto Político-Pedagógico.....	80
Figura 11: Linha do tempo PNE.....	86
Figura 12: Aspectos legais e institucionais relacionados à Educação Infantil no Brasil (1988-2018).....	114
Figura 13: Aportes de investimentos públicos financeiros para a Educação Infantil no Brasil	125
Figura 14: Ações agregadas do PDDE	140
Figura 15: Principais marcos legais e normativos relacionados à Educação Integral no Brasil	153
Figura 16: Percurso Metodológico	190
Figura 17: Demanda por Educação Infantil em tempo Integral – Lista de Espera do ano letivo de 2022 do Sistema de Gestão (SGE) de Camaçari (BA)	228
Figura 18: Documento para fins da matrícula na rede municipal de ensino de Camaçari (BA)	238
Figura 19: Capacidade de atendimento do Projeto tipo 1 – Proinfância	239
Figura 20: Propostas para a Educação Infantil, Educação Integral e Educação em Tempo Integral dos candidatos a prefeito nas eleições de 2016 e 2020 em Camaçari (BA).....	260

Figura 21: Importância da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral para o município de Camaçari (BA).....	268
Figura 22: Recursos financeiros recebidos pelas instituições de Educação Infantil em tempo Integral de Camaçari (BA)	275
Figura 23: Localização territorial das instituições de Educação Infantil ETI no município de Camaçari (BA).....	304
Figura 24: Como está organizado o currículo da Educação Infantil ETI no município de Camaçari?	313
Figura 25: Organização do Currículo da Educação Infantil a partir da BNCC (BRASIL, 2017)	315
Figura 26: Representação da rotina da Educação Infantil ETI das instituições de ensino pesquisadas	317
Figura 27: Como os profissionais concebem o acompanhamento do Órgão Central nas instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA)	322
Figura 28: Entendimento da rede municipal de Camaçari (BA) sobre educação integral e sobre a ETI	324
Figura 29: Linha do tempo do número de instituições conveniadas com o poder público municipal – Camaçari (BA).....	335

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Universalização da Educação Infantil – Pré-escola	163
Gráfico 2: Ampliação da oferta da Educação Infantil – Creche.....	163
Gráfico 3: Comparativo de matrículas declaradas por etapa de ensino– Censo Escolar (Dependência Administrativa: Privada)	177
Gráfico 4: Comparativo de matrículas declaradas por etapa de ensino– Censo Escolar (Dependência Administrativa: Municipal)	178
Gráfico 5: Sobre o tipo de conexão de internet nas instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA).....	193
Gráfico 6: Sobre quem tem acesso à internet nas instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA).....	194
Gráfico 7: Quantitativo do público-alvo atendido nas instituições pesquisadas da Educação Infantil ETI no município de Camaçari (BA).....	198
Gráfico 8: Perfil dos(as) profissionais da Educação das Instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas no município de Camaçari (BA) – gênero.....	199
Gráfico 9: Perfil dos(as) profissionais da Educação das Instituição de Educação Infantil ETI pesquisadas no município de Camaçari (BA) – Cor/Raça	200
Gráfico 10: Equipe não docente das instituições de ensino de Educação Infantil ETI pesquisadas no Município de Camaçari (BA)	206
Gráfico 11: Matrículas da Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari (BA) (2015-2021). Creche e Pré-escola/ Dependências administrativas: Pública e Privada.....	212
Gráfico 12: Indicador 1 OEITIC – Percentual da matrícula na Educação Infantil ETI em Camaçari (BA) – Dependência administrativa: pública (2015-2021).....	216
Gráfico 13: Indicador 1OEITIC- Creche e Pré-escolas – Percentuais de crianças matriculadas na Educação Infantil ETI em Camaçari (BA) – Dependência administrativa: pública (2015-2021).....	218
Gráfico 14: Taxa de Crescimento de Matrículas de Creche e Pré-escola em tempo integral, Camaçari (BA), 2016-2021 Dependência administrativa: pública.....	218
Gráfico 15: Taxa de Natalidade e mortalidade infantil no município de Camaçari (BA) (2015-2021).....	221

Gráfico 16: Taxa de crescimento das matrículas das instituições de dependência administrativa pública conveniada com a gestão municipal de Camaçari (BA) – 2016 a 2021: creche ETI e pré-escola ETI.....	243
Gráfico 17: Número de instituições de Educação Infantil por percentual de matrículas em tempo integral e dependência administrativa pública (2015-2021).....	246
Gráfico 18: Indicador 6OEITIC percentual de instituições da Educação Infantil em Tempo Integral – Comparativo entre os indicadores do PME (2015-2024) e PNE (2014-2024)	247
Gráfico 19: Número de instituições de Educação Infantil – creche por percentual de matrículas em tempo integral e dependência administrativa pública.....	248
Gráfico 20: Número de instituições de Educação Infantil – pré-escola por percentual de matrículas em tempo integral e dependência administrativa pública	249
Gráfico 21: Indicadores 6OEITIC – percentual de instituições de Educação Infantil creche e pré-escola em tempo integral do município de Camaçari (BA), Meta 6 do PME (2015-2024)	250
Gráfico 22: Percentual de instituições comunitárias conveniadas de Educação Infantil em Tempo Integral com o poder público municipal de Camaçari (BA)	253
Gráfico 23: Taxa de desocupação, por sexo, no 4º trimestre (2015-2019) e 1º trimestre (2020) na Bahia	269
Gráfico 24: Cenário da população estimada e total de pessoas em situação de pobreza e de extrema pobreza no município de Camaçari (BA)	272

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formas de poder, conforme Weber	48
Quadro 2: Formas de poder na tipologia clássica e moderna	49
Quadro 3: Definição dos critérios de desempenho administrativo.....	58
Quadro 4: O planejamento enquanto campo de atuação da gestão	60
Quadro 5: Níveis de Planejamento	70
Quadro 6: Etapas das bases construtivas do Plano Municipal de Educação	92
Quadro 7: Algumas publicações e documentos do MEC sobre Educação Infantil	112
Quadro 8: O Custo Aluno-Qualidade (CAQ) no PNE (2014-2024)	133
Quadro 9: Estrutura dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil.....	135
Quadro 10: Modelos de oferta de Educação Infantil em Tempo Integral no Brasil.....	150
Quadro 11: Planejamento da Educação Infantil no PNE (2014-2024): Dimensões e Estratégias	161
Quadro 12: A oferta da Educação em Tempo Integral planejada no PNE (2014/2024)	165
Quadro 13: A Educação Infantil planejada no Município de Camaçari a partir do PME (2015-2024).....	167
Quadro 14: A Educação em Tempo Integral planejada no Município de Camaçari (BA) a partir do PME (2015-2024).....	171
Quadro 15: Instituições de Educação Infantil do município de Camaçari (BA) – Categoria Escola Municipal	179
Quadro 16: Instituições de Educação Infantil do Município de Camaçari (BA) Categoria Escola Privada: Comunitária, Confessional e Filantrópica.....	180
Quadro 17: Situação do credenciamento das instituições pesquisadas no Conselho Municipal de Educação.....	194
Quadro 18: Existência de Conselho Escolar e Caixa Escolar nas instituições pesquisadas de Camaçari (BA).....	196
Quadro 19: Tempo pedagógico das Instituições de Ensino que ofertam Educação Infantil ETI em Camaçari (BA).....	197
Quadro 20: Aspectos pedagógicos – sobre o planejamento e a formação docente nas instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA)	208

Quadro 21: Perfil dos(as) secretários(as) de Educação do Município de Camaçari (BA) durante a execução do PME (2015-2024)	209
Quadro 22: Indicadores da Oferta de Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari (BA): Meta 1 do PME (2015-2024)	214
Quadro 23: Estratégias propostas para o levantamento da demanda por Educação Infantil em Camaçari (BA) a partir do PME (2015-2024) e Relatórios de Monitoramento e Avaliação (2018-2021)	225
Quadro 24: Critérios adotados para realizar a matrícula diante da oferta e demanda no município de Camaçari (BA)	231
Quadro 25: Cenário da chamada escolar para a Educação Infantil no Município de Camaçari (BA) 2015-2021	237
Quadro 26: Meta 6 – Indicadores percentuais de instituições públicas de Educação Infantil que ofertam ETI em Camaçari (BA)	245
Quadro 27: O planejamento da política de Educação Infantil em Tempo Integral proposta para o município de Camaçari (BA)	251
Quadro 28: Palavras que caracterizam as condições de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari (BA) – Professoras	254
Quadro 29: Palavras que caracterizam as condições de oferta da Educação Infantil em tempo Integral em Camaçari (BA) – Gestores(as)	257
Quadro 30: Palavras que caracterizam a política de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari (BA) – Órgão Central	259
Quadro 31: Propostas do Plano Municipal da Infância e Adolescência – PMIA (2019) para a Política de oferta da Educação em Tempo Integral no Município de Camaçari (BA)	263
Quadro 32: O contexto da intersetorialidade proposta para a Política Educacional do Município de Camaçari para a ETI	265
Quadro 33: O CAQ proposto no PME (2015-2024)	277
Quadro 34: Documentos exigidos para fins de habilitação para o credenciamento das instituições de ensino de Educação Infantil comunitárias em Camaçari (BA)	279
Quadro 35: Proposta do PME (2015-2024) sobre fornecimento de insumos e materiais pedagógicos às instituições de ensino e o contexto de fato	284

Quadro 36: Documento de avaliação do Plano Municipal de Educação de Camaçari (2021), apresentando a descrição das metas/estratégias, bem como as peças orçamentárias	285
Quadro 37: Insumos e materiais citados durante as entrevistas e relatos dos(as) profissionais entrevistados(as)	286
Quadro 38: Política proposta de alimentação escolar no município de Camaçari (BA)	290
Quadro 39: A instituição dispõe de um quadro de funcionários suficiente para atender à demanda da instituição? Especifique.....	291
Quadro 40: Aspectos normativos legais para garantia da qualidade da oferta da educação infantil no município de Camaçari (BA)	297
Quadro 41: Investimentos propostos no PPA (2014-2017) do município de Camaçari (BA) para a Educação Infantil	301
Quadro 42: Investimentos propostos no PPA (2018-2021) do município de Camaçari (BA)	303
Quadro 43: Avaliação do Plano Municipal de Educação de Camaçari (BA) (2021) apresenta a descrição das metas/estratégias bem como as peças orçamentárias: Expansão da Educação Infantil	305
Quadro 44: A dimensão pedagógica apresentada no PME (2015-2024) para a Educação Infantil ETI em Camaçari (BA): proposta pedagógica	307

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Fatores de Ponderação para a Educação Infantil (2007-2021)	130
Tabela 2: Evolução dos valores <i>per capita</i> diários por segmento	139
Tabela 3: Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quintis de renda domiciliar <i>per capita</i> – Brasil – 2004-2018.....	164
Tabela 4: Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quintis de renda domiciliar <i>per capita</i> – Brasil – 2004-2018.....	164
Tabela 5: Monitoramento da Meta 6 do PNE (2014-2024).....	165
Tabela 6: Ideb – Resultados e Metas: 4ª série/5ºano	175
Tabela 7: Ideb – Resultados e Metas: 8ª série/9ºano	175
Tabela 8: Matrícula consolidada do município de Camaçari (BA) – 2015-2020.....	176
Tabela 9: Quantidades de escola que fizeram adesão ao Programa Mais Educação.....	181
Tabela 10: Indicador 6A - Percentual de alunos da Educação Básica pública em tempo integral	181
Tabela 11: Indicador 6B - Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares	182
Tabela 12: Cenário da matrícula em tempo integral do Ensino Fundamental por ano	182
Tabela 13: Números de matrículas da Educação Infantil em Tempo Integral	183
Tabela 14: Perfil da equipe gestor(a) das instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA).....	201
Tabela 15: Tempo de atuação da equipe gestor(a) das instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA).....	204
Tabela 16: Perfil da Equipe Docente das Instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA).....	205
Tabela 17: Perfil dos não docentes das instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA) – Auxiliar de Classe	207
Tabela 18: Quantitativo de funcionários não docentes de apoio administrativo.....	208
Tabela 19: Taxa líquida de matrículas na Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari, dependência administrativa pública e privada, com base nas estimativas do IBGE – 2015-2021	220

Tabela 20: Número de matrículas e taxa de crescimento (TC) das matrículas nas instituições de Educação Infantil em Tempo Integral pesquisadas em Camaçari (BA) 2015-2020	230
Tabela 21: Editais de Credenciamento: Vagas ofertadas para a Educação Infantil nas Entidades e Instituições Educacionais Privadas que sejam Comunitárias, Filantrópica e/ou Confessionais, sem fins lucrativos no Município de Camaçari (BA) 2013-2021	240
Tabela 22: Vagas propostas e número de matrículas da Educação Infantil – Creche: escola privada conveniada com o poder público (2015-2024)	241
Tabela 23: Vagas propostas e número de matrículas da Educação Infantil pré-escola: dependência administrativa pública conveniada com o poder público (2015-2024)	242
Tabela 24: Situação da infraestrutura das unidades escolares de Camaçari (BA) – Funcionamento da Unidade Escolar	281
Tabela 25: Demonstrativos financeiros (2015-2020) da instituição D	282
Tabela 26: Investimentos na Educação Infantil em Tempo Integral por intermédio de contratos com instituições conveniadas em Camaçari (BA)	299
Tabela 27: Cenário da execução da construção das creches e pré-escola do município de Camaçari (BA) mediante PAR	300
Tabela 28: Cenário da média de horas-aula diárias ofertadas nas instituições pesquisadas...	320

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
1 INTRODUÇÃO	25
2 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	46
2.1 O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA	46
2.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988	53
2.3 GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR ENQUANTO CAMPO DE MATERIALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO	57
2.4 O PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO DE CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO.....	63
2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	85
2.6 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO.....	90
3 POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	94
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .	94
3.2 MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS QUE ATUALMENTE REGULAM A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	113
3.3 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL A PARTIR DA APROVAÇÃO DO FUNDEB.....	120
3.4 A OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIFERENTES CONCEPÇÃO E MODELOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	145
3.5 CONTEXTO HISTÓRICO E OS ASPECTOS JURÍDICOS-INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL, DESDE A CONSTITUIÇÃO DE 1988	151
3.6 O PNE (2014-2024) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA OFERTA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	160
3.7 PLANO MUNICIPAL DE CAMAÇARI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA OFERTA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	166
3.8 A OFERTA EDUCACIONAL EM CAMAÇARI (BA)	174
4 METODOLOGIA.....	185

5 RESULTADOS OBTIDOS.....	193
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA	193
5.2 RESULTADOS NA DIMENSÃO POLÍTICA	211
5.3 RESULTADOS DA DIMENSÃO ECONÔMICA	274
5.4 RESULTADOS DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA	306
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	326
REFERÊNCIAS	343
ANEXOS	360
APÊNDICES	368

APRESENTAÇÃO

Nasci no início da década de 1970, período em que o movimento feminista reivindicava o direito das crianças e das mulheres a Educação Infantil. Nasci em Salvador (BA), mas fui registrada e “criada” na cidade de Camaçari (BA), em bairro periférico, numa família de cinco filhos; eu era a caçula, minha mãe, trabalhadora doméstica e lavadeira, tinha que conciliar os cuidados com a casa, marido, filhos e o trabalho fora de casa. A partir dos dois anos de idade, tive que conviver com a ausência carnal de minha mãe, e aos sete anos, de meu pai. Órfã, o destino me encaminhou para viver com a família materna de minha mãe.

Ingressei na escola pública aos sete anos, em 1980, sendo esta, na época, a idade mínima para oferta obrigatória na rede pública, conforme Lei nº. 5692/1971. Assim sendo, não tive acesso à Educação Infantil, pois naquele período, no município, somente as escolas particulares tinham a educação anterior à oficialmente regrada em lei, ou então na assistência social, mediante creches comunitárias. Assim como eu, meus irmãos e todos da minha família que me antecederam não tiveram acesso à Educação Infantil. Salientando que cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas escolas públicas de Camaçari (BA), e fui a primeira da família a concluir o Ensino Médio, assim como o Ensino Superior.

Em 1992 surgiu a mulher-mãe trabalhadora a partir do nascimento do meu filho. Diante da jornada de trabalho extensa e sem um lugar seguro para deixá-lo, optei por pedir demissão em 1993, considerando que o acesso à Educação Infantil em Tempo Integral (ETI) no município ainda era algo muito distante da minha realidade, pois predominava então o atendimento no campo da assistência social. No ano de 1994, aprovada no concurso público, fui convocada para trabalhar numa escola pública de Ensino Fundamental, e assim levava meu filho todos os dias para o trabalho até ele completar três anos de idade, em 1997, quando o matriculei numa escola particular de Educação Infantil em tempo parcial.

Em 2010, quando fui trabalhar na Secretaria de Educação do Município de Camaçari (BA), no âmbito do Órgão Central, durante seis anos tive a oportunidade de vivenciar situações sobre a oferta da Educação Infantil ETI, que tinha inicialmente apenas como referência as creches comunitárias, com pouquíssimas experiências no âmbito da gestão municipal. Na sede, apenas uma instituição municipal atendia crianças em tempo integral. Daí percebi as dificuldades da rede em atender essa especificidade, ainda que sendo direito claramente proposto no Plano Municipal de Educação (2015-2024).

Atualmente sou concursada da prefeitura de Alagoinhas (BA), atuando no cargo de coordenadora pedagógica de uma instituição de Educação Infantil de Tempo Integral. E este contexto foi ratificado através da minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, que foi indutora para me afirmar nesse lugar de atuação não como uma mera função burocrática, mas com o compromisso e a responsabilidade de fazer emergir nas minhas práticas enquanto coordenadora pedagógica as aprendizagens provenientes deste meu percurso. Portanto, todos os caminhos que trilhei me trouxeram para este lugar e nada foi o acaso, foi o propósito.

Essas minhas narrativas trazem elementos que compõem a rede de sentidos que denotam esse meu lugar de fala na pesquisa, e o imbricamento do tema com os meus tempos de vida e que me remetem à ideia de pesquisador(a) encarnado(a) com a qual me identifico, pois dessas minhas memórias faz-se ecoar essa pesquisadora, ao tempo que se demarca a minha existência no mundo com o mundo e se desencadeia o elo de comprometimento com o tema de pesquisa, enquanto se emana a responsabilidade para com ele.

Na relação dialógica entre a minha história de vida e a pesquisa aflora a pesquisadora encarnada, partindo do entendimento de que a “escrita do pesquisador-encarnado não é o memorial do pesquisador, mas sim, a estreita relação entre o seu objeto de estudo e sua trajetória de vida” (MESSEDER, 2020, p. 35), e nessa relação, conforme a autora, a experiência do(a) pesquisador(a) é algo muito singular.

Partindo do princípio de que o tempo é um “compositor de destinos”, e os meus tempos de vida compõem um tempo social, econômico e político que me conduziram a esta escolha, que mesmo em momentos diferentes falam sobre mim, sobre os meus e sobre os outros que sentiram e sentem na pele a negação histórica de direitos, principalmente as populações empobrecidas, e que diz respeito aos tempos de (não) acesso à Educação Infantil aos que me antecederam, eu e meu filho fazemos parte dessa teia de desigualdade de acesso. E esses mesmos tempos também me trouxeram ao meu atual cargo de coordenadora pedagógica numa instituição de Educação Infantil ETI, haja vista que o tema de mestrado foi definidor para que a gestão pedagógica do município de Alagoinhas me encaminhasse para esse lugar.

A nossa trajetória de vida é imbuída de elementos que, de forma direta e/ou indireta, nos (trans)formam, nos direcionam às escolhas que fazemos ao longo de nossas vidas e que nem sempre, *a priori*, são evidentes, mas que, como um quebra-cabeças, à medida que vamos juntando as peças, passa-se a compreender os sentidos que os tempos refletem em nós, fazendo-nos refleti-los em outros tempos. E daí, percebemos que somos representações de

temporalidades que dizem respeito às nossas ancestralidades, aos tempos, aos espaços e às (não) oportunidades de vida.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Infantil no município de Camaçari (BA), enquanto política de direitos das crianças, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e LDB (BRASIL, 1996). Neste, há de se considerar as experiências e as concepções que abarcam a temática no contexto histórico desta política no Brasil e no âmbito da gestão da educação do município de Camaçari (BA), a partir do Plano Municipal de Educação (PME – 2015-2024), instituído pela Lei nº. 1.415/2015, tendo como base principal de estudo a Meta 1 (Educação Infantil) e a Meta 6 (Educação em Tempo Integral) do respectivo plano.

Ao delimitar a pesquisa em duas metas do PME (2015-2024), partimos do princípio de que essas são metas estruturantes da política de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral que se situam no campo do direito das crianças associado à educação integral e ao direito das mulheres-mães, haja vista que as consideramos também enquanto política de emancipação das mulheres. Nesse contexto, as metas desencadeadoras da pesquisa também são consideradas metas de superação das desigualdades sociais. É desse lugar que faremos emergir a dimensão política, a dimensão econômica e a dimensão pedagógica da política de Educação Infantil em Tempo Integral.

Vale salientar que, nesse sentido, adotaremos uma proposição dialógica contemporânea acerca da política planejada e da política executada, de tal modo que sejam considerados os aspectos históricos, legais e teóricos numa perspectiva sócio-histórica, a fim de entendermos a política no âmbito do município de Camaçari (BA). E para ratificar o foco desta política, é relevante a superação de alguns desafios que podem implicar na sua operacionalização, para além da universalização, acesso e oferta, colocando no centro da discussão o direito das crianças em que consiste considerar a relevância política, social e pedagógica, em função de a compreendermos também na perspectiva de estratégia de oferta dinâmica da sociedade, em que há de se considerar ainda aspectos relacionados ao acesso e à qualidade da oferta.

Com base em Maurício (2015), é preciso considerar a ampliação da jornada escolar como uma proposta inovadora, em que seja reivindicado o direito a uma educação mais ampla, ou seja, uma educação integral para as crianças, e em que se afirme a função educativa das creches e pré-escolas. Esse ponto de vista se encontra reafirmado na Política Nacional de Educação Infantil (1994), a qual reconhece os fatores que contribuíram para a expansão da

Educação Infantil no mundo, considerando os avanços do conhecimento científico acerca do desenvolvimento da criança, a inserção crescente da mulher no mercado de trabalho, a emancipação feminina e o direito da criança à educação na primeira infância. Nesse contexto, a legitimidade de afirmação dos direitos destas crianças à creche e pré-escola tem como marco decisivo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

No bojo das discussões sobre a política de Educação Infantil em Tempo Integral, faz-se necessário, inicialmente, compreender alguns elementos que constituem esta política e que giram em torno dos seguintes aspectos: apreensão do movimento histórico sobre a política de Educação Infantil e da Educação Integral; apropriação dos marcos normativos que legitimam a política; apropriação acerca da diferenciação entre educação integral, Educação em Tempo Integral e jornada em tempo integral; a superação do paralelismo entre turno parcial e jornada ampliada; assistência/proteção social (política pública de Estado) e assistencialismo (política populista), termos estes que são considerados por Cavaliere (2014) como desafios a serem superados no âmbito da política de oferta da ETI.

Os debates e as experiências sobre a Educação Integral assumidas neste trabalho pautarão o período histórico no Brasil, a partir da década de 1930, tendo como principal precursor Anísio Teixeira (1950), seguido por Darcy Ribeiro (1980). A retomada do debate na contemporaneidade pode ser percebido a partir do Programa Mais Educação¹, criado em 2007, enquanto estratégia indutora para a Política de Educação Integral, que tinha uma proposta de ampliação do tempo escolar para a Educação Básica, mas privilegiou o Ensino Fundamental. O programa também influenciou a retomada do debate no campo da Educação Infantil, despertando o interesse por estudos e pesquisas, a partir de um aporte teórico contemporâneo, tendo como principais referências os(as) autores(as) Moll (2012), Gadotti (2009), Arroyo (2012), Cavaliere (2014), Guará (2006), dentre outros.

Tematizar a Educação Infantil enquanto política pública é considerar a demanda da sociedade sobre a jornada integral, mas também a concebendo como política pública de direitos. Nesse sentido, conforme Didonet (2001 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009), três objetivos devem ser considerados no contexto da Educação Infantil: o social, que envolve a questão da

¹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

mulher enquanto participação da vida social, econômica, cultural e política; o educativo, relacionado ao direito ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças; e o político, que está relacionado à formação da cidadania da criança de modo que sejam garantidos seus direitos.

É importante considerar, ainda, os movimentos de luta pelo direito à Educação Infantil no Brasil, que na década de 1970 receberam forte influência do movimento feminista. Naquele período, o direito por creches foi politizado e as reivindicações potencializaram o debate no campo da política pública, concebendo que o lugar das creches era no campo da educação e do direito das crianças pequenas ao desenvolvimento integral. É importante ressaltar que a luta pelo direito à Educação Infantil foi também a luta pela emancipação das mulheres. E nesse embate, a creche deixa de ser um problema individual, tornando-se uma questão social. Quanto a isso, o feminismo, conforme Teles (2015, p. 25-26), “concebe a creche como um direito das crianças pequenas à educação, sem excluir dos direitos das mães trabalhadora à sua realização social e profissional, condições fundamentais para sua emancipação”.

Para Silva e Macedo (2018, p. 147), a creche é “[...] a política social que mais favorece as mulheres que, inevitavelmente, nas condições materiais contemporâneas são obrigadas a conciliar trabalho e família, em duplas ou mais jornadas, considerando ainda perversa invisibilidade do trabalho doméstico”. E essa prerrogativa se afirma na contemporaneidade, evidenciando cada vez mais a relação entre a oferta da Educação Infantil e a questão de gênero. De fato, os dados da pesquisa *Mercado de Trabalho e Pandemia da Covid-19: Ampliação de Desigualdades já Existentes?* (BARBOSA; COSTA; HECKSHER, 2020) evidenciaram que, com o fechamento das creches durante a crise sanitária de 2020/2021, a participação das mulheres no mercado de trabalho foi a menor desde 1990.

A Lei nº. 13.257/2016, que trata sobre políticas públicas para a primeira infância, confirma o lugar da Educação Infantil dentre as áreas prioritárias, em relação às políticas públicas para infância. Nesta é reafirmado o direito da criança ao desenvolvimento integral. Vale salientar que a primeira infância, conforme lei supracitada, compreende o período que abrange os primeiros seis anos completos. Tais prerrogativas são também reafirmadas no Plano Nacional pela Primeira Infância (2010-2022/2020-2030), documento elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância – RNPI², que foi revisado em 2020 e aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda³.

² A Rede Nacional Primeira Infância é constituída por membros representantes de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes com capilaridade em todo o Brasil, e conta ainda com as organizações multilaterais das Nações Unidas (UNICEF, UNESCO e OPAS), com atuação na promoção da primeira infância. (PNPI, 2010-2022/2020-2030).

³ O Conanda foi criado pela Lei nº. 8.242, de 12 de outubro de 1991. É um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, conforme previsto no art. 88 da Lei nº. 8.069/90 – Estatuto da Criança e do

Sobre a oferta da jornada integral na Educação Infantil, o Plano Nacional pela Primeira Infância (2010-2022) afirma que

[...] deve contemplar em primeiro lugar os filhos de pais trabalhadores e as crianças em situação de vulnerabilidade, nas suas diferentes formas” (PNPI, 2020, p. 65), isso converge com os debates acerca desta temática, ao afirmar que a Política de Educação Integral, “deve estar inscrita em amplo campo das políticas sociais. (MEC, 2009, p.21).

Contudo, isso não significa desconsiderar a sua especificidade no campo das políticas educacionais, mas ao considerar que a oferta da ETI é tecida de significados no campo social, político e econômico, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade da classe trabalhadora, a vulnerabilidade e risco social, essa política educacional ocupa uma posição importante enquanto recurso para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Importa saber que, historicamente, o atendimento às crianças pequenas fora do seu ambiente familiar teve como referência as instituições de cunho assistencial com a prerrogativa de “guardar” as crianças, e a perspectiva higienista foi agregada a esses modos de atendimento. Um aspecto que destacamos aqui é que os modos de atendimento tal público naquele período já evidenciavam um processo de desigualdade, posto que para as crianças pobres a perspectiva era apenas assistencial, e para as crianças da elite brasileira, o atendimento era no campo da educação (ROSEMBERG, 2002).

Nesse contexto, durante décadas, os diversos arranjos alternativos se constituíram numa perspectiva de atendimento às crianças oriundas das classes empobrecidas. Conforme Kramer (1995), a diferenciação de atendimento às crianças era evidenciada conforme a classe social, desse modo, elas eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes. Assim sendo, para os(as) pobres, a ideia era suprir suas carências e deficiências oriundas dessa condição, enquanto para as classes mais favorecidas, havia o privilégio de uma educação pautada na criatividade e na sociabilidade.

Conforme Rosenberg (2002) e Fonseca, Ferreira e Scaff (2020), a história da Educação Infantil no Brasil é também marcada pelo poder indutor das organizações multilaterais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Essas organizações influenciaram tanto em relação aos modos de atendimento quanto no campo do financiamento. Rosenberg (2002) salienta ainda que a marca dessas influências foi evidenciada,

adolescente (ECA). É a instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência (BRASIL, 1991).

principalmente, no modelo proposto de Educação Infantil de “baixo custo”, que, para a autora, era uma educação pobre para os pobres.

Em relação à Educação Infantil em jornada integral, é importante considerarmos, *a priori*, três categorias de análise: a Educação Integral, a Educação em Tempo Integral e a Jornada Integral. Essas categorias diferem em termos de concepção, mas podem convergir no momento em que as compreendemos em suas especificidades. Sobre a Educação Integral, seus fundamentos são baseados numa concepção de educação que compreende o sujeito na sua integralidade, partindo do entendimento de que

A concepção de Educação Integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. (GUARÁ, 2006, p. 16).

E no campo da Educação Infantil, essa concepção é estruturante no âmbito das propostas pedagógicas, haja vista que a sua finalidade é o desenvolvimento integral das crianças, conforme disposto na LDB (BRASIL, 1996). E isso se baseia na perspectiva do entendimento do ser integral, em que o desenvolvimento integral se constitui na indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, conforme expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, Res. nº. 5). Portanto, a Educação Infantil está alicerçada e estruturada a partir de uma concepção de Educação Integral. Desse modo, não estamos tratando de uma modalidade de ensino, mas de uma etapa de ensino que tem como base estruturante a Educação Integral.

A Educação em Tempo Integral (ETI), conforme Gadotti (2009), diz respeito à compreensão de que nos educamos em tempo integral, e isso significa reconhecer que esse processo acontece o tempo todo em todos os lugares. Portanto, conforme o autor, se torna redundante o termo “Educação em Tempo Integral”, pois não é possível separar “o tempo que nos educamos e um tempo que não estamos no educando” (GADOTTI, 2009, p. 21-22). Essa prerrogativa corrobora o pressuposto de Moll (2012), quando diz que a Educação em Tempo Integral acontece na vida, em todos os lugares.

Sobre a Jornada Integral, esta diz respeito à organização curricular do tempo nas instituições de ensino, conforme art. 5º, parágrafo 6, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009). Compreende-se por tempo integral a jornada com duração igual ou superior a sete horas por dia, abrangendo o tempo total que a criança permaneça na

instituição. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil pode ser ofertada em tempo parcial ou tempo integral. Assim sendo, Educação Integral e Tempo Integral não são sinônimos, mas, conforme Arroyo (2012), podemos dizer que a ampliação da jornada escolar tem, como justificativa, que o tempo parcial de quatro horas seria insuficiente para dar conta dessa complexidade que é o desenvolvimento integral, ao considerar a indissociabilidade de suas dimensões. Assim sendo, com base em Gadotti (2009), a Educação Integral é uma concepção de educação que não deve ser confundida com o tempo integral.

É importante salientar que, no campo da política pública, a Educação Integral é apresentada enquanto política de direitos ratificada nos marcos legais, evidenciada a partir do termo “pleno desenvolvimento”. Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o art. 6º institui que a educação é o primeiro direito social, e, enquanto direito de todos, visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988, art. 205). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), no art. 53, estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. A LDB (BRASIL, 1996) ratifica esses marcos legais, ao estabelecer enquanto finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral das crianças, e para tanto requer considerar os “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29).

Com base nos marcos legais, a retomada do debate nacional sobre Educação Integral na contemporaneidade, enquanto política pública, foi concebida com a intenção de afirmar uma política de direitos, colocando como pauta o desenvolvimento integral e a ampliação da jornada escolar numa perspectiva de enfrentamento às desigualdades sociais, com vistas à melhoria da aprendizagem. E essa perspectiva é reafirmada nos documentos referenciais⁴ para o debate nacional acerca dessa política, que foi concebida mediante “fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia” (BRASIL, 2009, p. 27).

Nesse contexto, os lócus da presente pesquisa é o município de Camaçari (BA), cidade localizada na Região Metropolitana de Salvador (RMS). Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), tinha uma população estimada para 2021 de 309.208 pessoas, com uma área territorial de 785,421 km², possuindo o segundo maior produto interno

⁴ Destacamos, nesse sentido, a consulta integral ao *Texto referência para o debate nacional*, do Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

bruto (PIB) municipal do estado (o primeiro é ocupado por Salvador), sendo o sexto maior da região Nordeste, um dos motivos pelos quais é conhecida como uma “cidade rica”. O Município tem sob sua gestão atualmente 109 instituições de ensino, e destas, 43 ofertam Educação Infantil conforme Portaria de Matrícula 09/2021, dentre elas duas na sede e seis na Costa ofertam a Educação Infantil em Tempo Integral.

Com base em Alves Sobrinho (2015), historicamente no município a oferta do atendimento à criança em tempo integral foi marcada pela atuação das creches comunitárias, mesmo antes da Educação Infantil ser consolidada enquanto política de direito na Constituição Federal (BRASIL, 1988). As creches comunitárias são instituições privadas sem fins lucrativos e têm suas bases de origem nos movimentos de luta pelo direito às creches, constituindo-se em instituições ligadas aos movimentos sociais.

As instituições privadas sem fins lucrativos são reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB (BRASIL, 1996) enquanto instituições que podem ser contratadas pelo poder público para oferta da Educação Infantil, admitindo que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei” (BRASIL, 1988, art. 213), porém, elas devem comprovar que não têm finalidade lucrativa e precisam aplicar seus excedentes financeiros em educação, conforme art. 213, inciso I da CF/88. Com base nessa prerrogativa, o município de Camaçari (BA), mediante editais de credenciamento, contrata tais instituições para prestação de serviços de Educação Infantil enquanto estratégia de ampliação da oferta dessa etapa de ensino.

A partir deste cenário do município de Camaçari, nos munimos do campo de atuação da gestão educacional, considerando que o planejamento da política é uma de suas incumbências, conforme a LDB (BRASIL, 1996). É relevante salientar, também, que a Política de Educação Integral no município de Camaçari (BA) foi instituída em 2016, a partir da Resolução nº. 014/2016, que estabeleceu a sua oferta “com vistas a contribuir para a formação plena e a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescente, jovens e adultos, por intermédio da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas” (CAMAÇARI, 2016, art. 1º).

Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Lei nº. 13.005/2014, trata da Educação Infantil na Meta 1, e no seu escopo evidencia os percentuais de oferta, sendo a universalização para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade: pré-escola até 2016 e 50% de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade em creches. Na estratégia 1.17 da Meta 1, encontra-se expresso o compromisso de “estimular o acesso à Educação Infantil em Tempo Integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos”. Na Meta 6, fica mais explícita a

questão da oferta em tempo integral, com a proposição de “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”.

No âmbito do Plano Municipal de Educação (PME) de Camaçari (BA), Lei nº. 1415/2015, na Meta 1, além de tratar sobre a universalização da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos, também se apresenta a ampliação da oferta para crianças de 0 até 3 anos estabelecendo um percentual de 100% de atendimento. Sobre o tempo integral, ainda na Meta 1, estabelece-se a implantação do “[...] regime de tempo integral nos estabelecimentos de Educação Infantil e creche para o atendimento a 100% (cem por cento) deste público até o final da vigência deste PME”. Na Meta 6, trata-se especificamente da Educação em Tempo Integral (ETI), no âmbito municipal, assumindo o compromisso de “oferecer Educação em Tempo Integral de qualidade em 100% (cem por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica, considerando as especificidades da infância, da adolescência e da juventude”.

Nesse sentido, pensar a oferta da ETI na Educação Infantil requer analisar os desdobramentos das metas propostas para fins de sua efetividade, ou seja, a sustentabilidade política (efetividade), econômica (eficiência) e pedagógica (eficácia) da política educacional que, conforme Sander (2007), devem ser articuladas simultaneamente e dialeticamente nos atos e fatos administrativos em conformidade com os critérios de desempenho administrativo.

A sustentabilidade da Política de Educação Infantil ETI foi abordada com base em um dos princípios instituídos da Política de Educação Integral do município, a qual, conforme a Resolução CME 014/2016, no art. 4º, inciso V, diz que “a Educação Integral conecta-se com os variados princípios, conceitos e práticas sustentáveis nas dimensões social, cultural, ambiental, econômico e educacional” (CAMAÇARI, 2016). Esse princípio da sustentabilidade corrobora o entendimento de que a política educacional demanda considerar outras dimensões no processo de implementação e manutenção da política.

No campo da Política de Educação Integral em jornada integral, as metas aqui delineadas e introdutoriamente esboçadas a partir dos planos de educação, nos permite fazer reflexões sobre esta política e os desafios para sua efetivação no âmbito da gestão educacional, em que há de se considerar os elementos que implicam para sua efetivação e sustentabilidade e que dizem respeito às dimensões política, econômica e pedagógica.

Importa saber que os planos são planejamentos cuja finalidade é orientar as práticas de gestão, ou seja, são instrumentos da gestão. Os planos também podem ser considerados

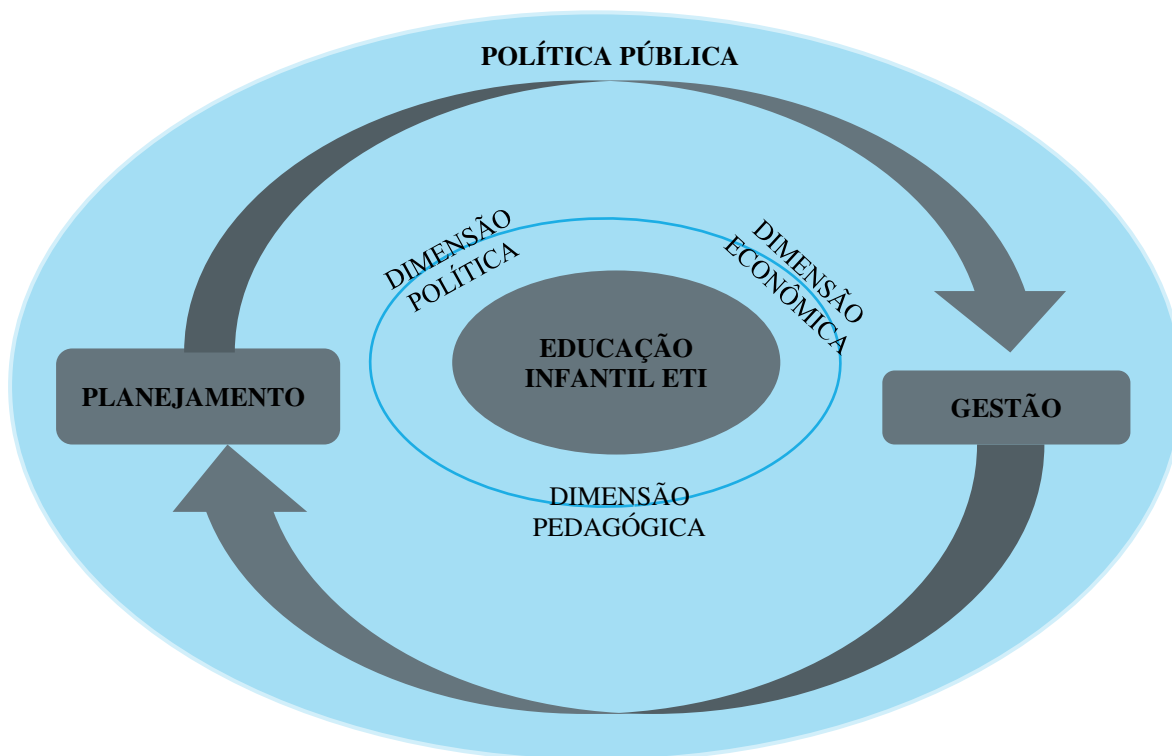
enquanto indutores de políticas, ao tempo que também ratificam as políticas, tendo ainda a proposição de evitar sua descontinuidade. É importante considerar aqui que política educacional, conforme Vieira (2015, p.13), refere-se a “ideias e ações no âmbito do Poder Público”, sendo na gestão que as políticas educacionais se materializam.

Partindo deste entendimento é que abordaremos a gestão educacional, considerando o fenômeno da multidimensionalidade, com base em Sander (2007), com a intenção de responder às demandas e necessidades organizacionais e administrativas no campo da educação. Para tanto, essa perspectiva se sustenta na especificidade da Administração da Educação enquanto campo de estudo e intervenção, rompendo com a visão reducionista e fragmentada da gestão educacional, mediante enfoque multiparadigmático, com o foco na especificidade da educação.

Nesse sentido, Sander (2007) nos remonta ao processo histórico que desencadeou o nascimento e o desenvolvimento da Administração da Educação no Brasil, mostrando que é preciso considerar as forças históricas que possibilitaram o constructo para a compreensão da gestão educacional numa perspectiva multidimensional. É importante salientar que esse constructo histórico teve como referência o período que perpassa os meados do século XIX até a contemporaneidade.

O fenômeno da multidimensionalidade concebe que, no âmbito da gestão educacional, há de se considerar as dimensões política, econômica, pedagógica e cultural, bem como seus respectivos critérios de desempenho administrativo a efetividade, eficiência, eficácia e relevância. Conforme Sander (2007), a análise dessas dimensões demanda o entendimento sobre a sua simultaneidade, bem como suas relações de articulações múltiplas, o que nos remete a compreender que, no âmbito da gestão educacional, é preciso conceber a dialogicidade entre as dimensões e seus critérios de desempenho.

Figura 1: O campo da Educação Infantil em Tempo Integral e suas categorias teóricas



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A figura 1 é um esboço do que será discutido neste trabalho, levando em consideração que tanto a Educação Infantil quanto a jornada em tempo integral são políticas públicas que se materializam na gestão educacional, e que as dimensões política, econômica e pedagógica são categorias teóricas que compõem uma tríade no processo de discussão acerca da problemática de pesquisa. Nesse aspecto, com base em Sander (2007), considera-se que tais dimensões articuladas simultânea e dialeticamente convergem para a efetivação da política educacional, e nesta, a dimensão pedagógica (eficácia) é a que dá sentido às ações no âmbito da gestão educacional.

Assim sendo, a política educacional da Educação Infantil em Tempo Integral nos provoca uma imersão no campo da gestão da educação, numa perspectiva analítica e praxiológica, em que seja possível, num processo investigativo, compreender como ela se materializa no campo da gestão a partir dos seus elementos constitutivos. Nessa prerrogativa, a gestão educacional, conforme Sander (2007, p. 92), “é concebida como um fenômeno complexo e global com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si”.

Em relação à dimensão política (efetividade), esta diz respeito à perspectiva do direito à Educação Infantil assim como ao tempo integral ratificado nos marcos legais, a demanda da sociedade, a oferta e o acesso, o que demanda um equacionamento entre as exigências humanas e pedagógicas em que a sua efetividade é conferida ao atendimento “às necessidades sociais e às demandas políticas da comunidade” (SANDER, 2007, p.98). A dimensão econômica (eficiência) se refere à utilização de recursos financeiros à luz de uma racionalidade, a qual, mediante planejamento, conjuga esforços organizacionais e administrativos para atender as demandas e especificidades da dimensão pedagógica (eficácia), no que tange à sua função social, ao processo de ensino e à aprendizagem.

Na dimensão econômica, o financiamento enquanto categoria analítica nos remete aos diversos esforços do Ministério da Educação (MEC), que podem ser potencializados à medida que são expressos numa dialógica de convergência em torno da política, para fins de sua eficiência. Dentre eles, inicialmente, podemos citar os seguintes: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Manutenção), FUNDEB (2007), “Novo” FUNDEB (2020), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Brasil Carinhoso, Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) e Programas Suplementares. Todos estes esforços podem colaborar para a efetivação tanto da Meta 1, que trata sobre Educação Infantil, quanto da Meta 6, que abrange o tempo integral nos estabelecimentos de ensino, conforme os Planos de Educação.

Figura 2: Programas federais de apoio financeiro.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no FNDE (2021).

A figura 2 nos ilustra o cenário que representa a dimensão econômica da política de Educação Infantil no que diz respeito aos investimentos financeiros provenientes da política nacional de financiamento da educação pública brasileira. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), também conhecido como PDDE Básico, foi criado em 1995, sendo regido atualmente pela Resolução FNDE nº. 15/2021. Visa à destinação anual de recursos financeiros para as escolas de Educação Básica em caráter suplementar para fins de prover

[...] as necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social. (BRASIL, 2021, art. 2º).

Assim sendo, as instituições recebem recursos financeiros que podem ser utilizados na compra de materiais permanentes, aquisição de material de consumo, na implementação do Projeto Político-Pedagógico e no desenvolvimento das atividades pedagógicas, em serviços de manutenção na infraestrutura física, tais como pequenos reparos, adequações e serviços, que julguem necessário para fins de manutenção e conservação, conforme Resolução FNDE nº. 15/2021.

Em 2007 foi criado o PDDE Integral, que correspondia aos recursos referentes ao Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 enquanto estratégia indutora da Política de Educação Integral a partir da ampliação da jornada escolar, mediante adesão das escolas. A partir dele, eram repassados recursos financeiros para aquisições de materiais para o desenvolvimento de atividades complementares, tais como: capoeira, teatro, dança, atividades esportivas e atividades de acompanhamento pedagógico, assim como para o ressarcimento de monitores voluntários.

Apesar de o programa ter sido considerado uma política indutora da Educação Integral, não contemplava a Educação Infantil, abrangendo apenas o Ensino Fundamental. A partir de 2016, este programa foi substituído pelo Novo Mais Educação, adentrando nas escolas apenas com uma proposta de ampliação de jornada escolar, tendo como objetivo a melhoria de aprendizagem em matemática e língua portuguesa, conforme Portaria MEC nº. 1.144/2016, com novos critérios de adesão, bem como com a redução dos repasses financeiros.

Em relação ao FUNDEB (2007), este foi regulamentado pela Lei nº. 11.494/2017, e tinha vigência até 31 de dezembro de 2020, ano em que, em função de extensos debates, recebeu o status de fundo permanente, mediante Lei nº. 14.113/2020, passando a ser denominado de “Novo” FUNDEB (2020). No que concerne aos investimentos deste fundo, para fins de repasse ao Município são utilizados os dados apurados do último censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) como parâmetro para a distribuição, considerando a matrícula nas escolas públicas e conveniadas. Os valores de ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de ensino da Educação Básica, para vigência no exercício de 2021, conforme Lei nº. 14.113/2020, são discriminados da seguinte forma: para creche em tempo integral - dependência administrativa pública: 1,30; e conveniada contratada: 1,10; creche em tempo parcial – dependência administrativa pública: 1,20; e conveniada contratada: 0,80; pré-escola em tempo integral – dependência administrativa pública: 1,30; e pré-escola em tempo parcial – dependência administrativa pública: 1,10. No âmbito das práticas, essa diferença dos valores entre o turno parcial e o integral evidencia um dos indicadores dos desafios acerca da sustentabilidade econômica da Política de Educação Integral.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tem como proposição a oferta da alimentação escolar para os(as) estudantes da Educação Básica pública, mediante repasse de valores de caráter suplementar com valores definidos para a Educação Integral de R\$ 1,07 por

dia letivo, conforme o número de alunos matriculados, em 10 parcelas, e também tem como base os dados do censo escolar do ano anterior.

Em relação ao Programa Brasil Carinhoso, criado em 2012, enquanto apoio financeiro suplementar à manutenção do desenvolvimento da Educação Infantil, tem como objetivo contribuir com as ações que envolvam o cuidado integral, a segurança alimentar e nutricional, bem como garantir o acesso e permanência de criança de 0 (zero) a 48 (quarenta e oito) meses na Educação Infantil, cujas famílias sejam beneficiárias do Bolsa Família. Os valores dos repasses são calculados com base em 50% do valor anual mínimo por matrícula, conforme definindo para o Fundeb, contemplando creche pública ou conveniada, seja em tempo parcial ou integral, conforme Resolução CD/FNDE/MEC Nº. 19, de 29 de dezembro de 2015.

O Proinfância, instituído pela Resolução nº. 6, de 24 de abril de 2007, enquanto ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, tem como objetivo garantir o acesso de crianças a creches e escolas, assim como a melhoria da infraestrutura física de rede de Educação Infantil. Para tanto, o programa atua sobre dois principais eixos: construção de creches e pré-escolas, mediante assistência técnica e financeira do FNDE, e aquisição de equipamentos e mobiliários adequados para o funcionamento da rede física das unidades escolares da Educação Infantil.

Neste contexto de investimentos, podemos citar os programas e ações educacionais, cuja adesão é voluntária, denominados de programas suplementares, que têm como objetivo o auxílio à manutenção e ao desenvolvimento da educação em níveis e modalidades específicas. A gestão desses programas compete às secretarias do Ministério da Educação (MEC), cabendo ao FNDE a prestação de apoio técnico e financeiro aos executores locais dos programas, por intermédio da Coordenação Geral de Bolsas e Auxílios (CGAUX). No campo da Educação Infantil, são definidos da seguinte forma: Programa de Apoio a Novas Turmas de Educação Infantil e Programa de Apoio a Novos Estabelecimentos de Educação Infantil, tendo sido criados com a intenção de ajudar os municípios a ampliar a oferta de Educação Infantil.

Diante do exposto, acerca dos mecanismos de financiamento à Educação Infantil, vale considerar que a questão financeira é um dos pontos de discussão importantes para fins de sustentabilidade e continuidade da Política de Educação Integral. Para a Guará (2006, p. 22), “a questão dos custos esbarra ainda na demanda de universalização. Sendo direito de todos, a Educação Integral poderá ser requerida igualmente por todos, mas, como sabemos, os limites orçamentários para a cobertura universal são reais”. Desse modo, o financiamento da política de educação tem sido um dos desafios mais presentes em sua pauta, evidenciada ao longo da

história, demarcando um processo de descontinuidade ratificado nas propostas-piloto que não conseguem se expandir diante das demandas expressas por essa política educacional no que concerne à ampliação da jornada escolar diante dos custos complementares com alimentação, despesas de manutenção geral, contratação de mais profissionais e aquisição de materiais.

Nesse sentido, é importante salientar que, além do apoio financeiro suplementar, há de se levar em consideração os orçamentos municipais que têm suas limitações dentro do limite prudencial, considerando-se forçosamente a dotação orçamentária. As transferências de recursos federais para o Município contribuem no partilhamento de despesas e responsabilidades, mas, ainda assim, a demanda da universalização e da oferta fica restrita pela adoção de critério de atendimento. Portanto, a dimensão econômica torna-se uma das principais preocupações dos gestores para a manutenção e expansão da Política de Educação Integral em jornada integral.

Deve-se considerar que a Educação Infantil no Brasil, ao longo da história, foi caracterizada por concepções diversas que contribuíram para as convergências e divergências interpretativas ao se pensar numa Política de Educação Integral em jornada integral para as infâncias. Sua identificação tem uma matriz, ainda evidenciada, de assistencialista, devido às experiências do atendimento às crianças desta etapa na assistência social até o final da década de 1980, numa perspectiva restrita de proteção social, uma concepção distanciada de uma proposta educacional, e que, devido ao processo de transição para a educação, esse cenário ainda perdurou até 2009.

A nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) deu o status à Educação Infantil de política de direito, postando-a no campo da educação, sendo reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Contudo, apenas em 1996 a Educação Infantil foi reconhecida como etapa da Educação Básica no Brasil na LDB (BRASIL, 1996), e a partir daí ocorre a Municipalização, colocando a Educação Infantil enquanto responsabilidade dos municípios. Essas determinações legais induziram a transição da Educação Infantil da assistência social para a responsabilidade da educação.

É importante considerar que o reconhecimento da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica implicou a inserção de novos critérios de relevância e pertinência às suas demandas, mas, sobretudo, com o desafio de superar a visão assistencialista que tutelava segmentos da sociedade mais pobres por meio de políticas compensatórias. Essa visão influenciou os modos de pensar e organizar esta etapa, com implicações principalmente nas definições de investimentos.

A história da Educação Integral no Brasil possui períodos distintos, que envolvem debates e estudos, sendo marcada por descontinuidades, avanços e retrocessos. Nos últimos anos, na conjuntura da gestão educacional, o cenário político rememora esse histórico, ao reduzir/contingenciar os esforços em nível nacional para uma possível efetivação da Política de Educação Integral, no âmbito dos municípios. Nesse contexto, é importante considerar que a continuidade é uma particularidade própria de uma política educacional. Saviani (2013a) faz um alerta sobre isso quando diz que

[...] a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (SAVIANI, 2013a, p. 109).

Nesse sentido, o desafio de construir uma proposta é condição *sine qua non* no campo da gestão da educação, em que sua viabilidade e continuidade devem ser princípios a perseguir no processo de construção de uma proposta, e, por sua vez, ela seja concebida enquanto política de Estado e não política de governo.

Com base em Saviani (2013a), é fundamental se ter uma proposta, bem como a formulação das metas, mas há de serem consideradas também algumas peculiaridades no processo de construção, para fins de organização e implementação da política, a especificidade da etapa de ensino, assim como a sua relevância e pertinência. Para tanto, a relevância e a pertinência da política estão para além de atender apenas um aspecto da sociedade em relação à demanda, acesso e permanência, devendo-se pensar no processo de construção de uma proposta na perspectiva da relevância cultural enquanto critério administrativo, norteado pela efetividade política, eficácia pedagógica e a eficiência econômica, o que possivelmente poderá colaborar para a sustentabilidade da política educacional.

Nesse aspecto, as descontinuidades e avanços das políticas ao longo da história são evidenciados num processo cíclico, provocando uma discussão sobre o contexto da política de Educação Infantil em Tempo Integral, os caminhos percorridos e suas implicações para a sua manutenção no âmbito da gestão educacional. Conforme Alves Sobrinho (2015), no município de Camaçari (BA), as experiências acerca da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral têm como referência inicial, até 2009, as instituições de ensino sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais). A partir de 2010, o Município implanta duas creches, uma na zona urbana e outra na zona rural, e em 2020 foram incluídas mais duas

instituições. Atualmente, há previsão de implantar outras cinco, em processo de construção, com recursos oriundos do Proinfância, ampliando assim a oferta.

O Programa Mais Educação, mediante adesão em 2009, foi uma das experiências do Município de grande proporção em relação à Política de Educação Integral, com 29 (vinte e nove) escolas contempladas em 2009, aumentando gradativamente, chegando a 63 (sessenta e três) escolas contempladas em 2017. Com o advento das turbulências políticas, o Programa Mais Educação foi reformulado em 2017, sendo substituído pelo Programa Novo Mais Educação, mediante critérios reconfigurados de adesão e objetivos, fazendo com que o número de adesões fosse reduzido em 2018, com apenas 30 (trinta) escolas contempladas do Ensino Fundamental. Salienta-se que o programa foi extinto em 2019 pelo governo federal, conforme divulgado pela Undime (2021).

O município de Camaçari (BA) foi contemplado com o programa mediante a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do PDE, que foi instituído pelo Decreto nº. 6.094/2007, cujo objetivo era conjugar esforços tanto da União quanto dos Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, de modo que fosse assegurada a qualidade da Educação Básica. No art. 2º, inciso IV, desse plano consta uma diretriz que trata da ampliação do tempo escolar, enquanto estratégia para “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2007). Assim, é a partir dessa prerrogativa que se constituiu o Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação na perspectiva de indução da Política de Educação Integral norteou o debate no âmbito municipal, contribuindo para a construção da Resolução Normativa do CME nº. 14/2016, que institui a Educação Integral no município de Camaçari (BA). Esse programa, apesar de ter sido concebido para o Ensino Fundamental, até os dias atuais tem sido indutor de debates também no âmbito da Educação Infantil, conforme apontado por Araújo (2015). No entanto, devemos fazer algumas ressalvas em relação às especificidades da Educação Infantil.

Com base no exposto até aqui, o interesse pelo tema se ancora em dois pilares: o pessoal e o profissional. A perspectiva pessoal diz respeito às minhas vivências enquanto mulher-mãe e trabalhadora, de família pobre, que na sua infância, dentre tantos direitos negados, não teve acesso à Educação Infantil, e vi esse ciclo se repetir com o meu filho na cidade de Camaçari (BA). Nesse sentido, o (não) direito à Educação Infantil tem uma relação intrínseca com a minha história de vida, ou seja, é uma temática que fala sobre mim e sobre os meus, no momento

em que consideramos que a nossa trajetória de vida é imbuída de elementos que, de forma direta e/ou indireta, nos (trans)formam, nos direcionam às escolhas que fazemos ao longo de nossas vidas e que nem sempre, *a priori*, são evidentes, mas que, como um quebra-cabeças, à medida que vamos juntando as peças, compreendemos os sentidos que os tempos refletem em nós, enquanto que nos faz refleti-los em outros tempos.

Portanto, pesquisar sobre a Educação Infantil é também falar sobre os meus tempos de vida que refletem os caminhos que me trouxeram até aqui, contribuindo para afirmar que somos representações de temporalidades. E os meus tempos de vida compõem um tempo social, econômico e político que me conduziram a essa escolha e que dizem respeito à negação histórica de direitos, principalmente às populações empobrecidas, em relação aos tempos de (não) oferta e de (não) acesso à Educação Infantil.

A partir desta perspectiva, justifica-se a minha relação pessoal com a pesquisa, fazendo emergir a pesquisadora encarnada, partindo do entendimento de que a “escrita do pesquisador-encarnado não é o memorial do pesquisador, mas sim, a estreita relação entre o seu objeto de estudo e sua trajetória de vida” (MESSEDER, 2020, p. 35), numa relação em que, conforme a autora, a experiência do pesquisador(a) se torna algo muito singular.

Portanto, a experiência pessoal é mobilizadora também da pesquisa, e é desse lugar que parte a minha inquietação, que foi fortalecida pela vivência profissional, mediante atuação no campo da gestão educacional enquanto coordenadora da Educação Integral e do Programa Mais Educação em Camaçari (BA) durante o período de 2009 a 2017, desenvolvendo as seguintes atividades: acompanhamento das práticas educativas no âmbito da escola; formação dos profissionais da educação; fomento ao debate no município sobre a política; e acompanhamento sistemático junto ao Conselho Municipal de Educação do processo discursivo e sistematizador da Resolução CME nº. 14/16 que estabelece as normas sobre a Educação Integral no Sistema Municipal de Ensino. Desse lugar profissional emergiu a minha atuação como articuladora no Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada (CTBEI)⁵, enquanto membro da comissão gestora, agregando um posicionamento de militância em defesa da Educação Integral enquanto política de direito para crianças e jovens. Saliento ainda que, enquanto mestranda, a pesquisa também foi determinante na minha atual vida profissional, pois ao assumir vaga por

⁵ O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada é um órgão de natureza técnica, propositiva, mobilizadora, formativa, consultiva, de apoio de ações e questões inerentes ao desenvolvimento de Políticas de Educação Integral. Foi criado em 2011 na Bahia com base na Portaria nº. 12, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre os Comitês de Educação Integral.

meio de concurso público enquanto coordenadora pedagógica fui encaminhada para uma instituição de Educação Infantil em Tempo Integral.

As vivências dessa trajetória foram balizadoras para a escolha do tema, considerando que o engajamento, no âmbito da pesquisa, é extremamente importante para a pesquisadora, quando se propõe a pesquisar determinado objeto, e assim possa estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, de modo que consiga ressignificar a prática num processo de construção do conhecimento e dar sentido ao seu lugar de fala no campo científico.

Diante do exposto, as inquietações acerca da Política de Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral têm sido mobilizadoras do desejo de compreendê-la, de modo que eu possa intervir no meu território de identidade, neste caso, o município de Camaçari (BA). Saliento que a minha relação com este lócus, além de profissional, tem o olhar de quem vive a cidade, enquanto munícipe, partindo da premissa da minha contribuição política e social, à medida que me coloco para pesquisar este tema, no âmbito das minhas vivências cotidianas, percebendo a demanda de oferta do tempo integral na Educação Infantil na cidade, ao tempo que defendo o lugar dessa oferta articulado com a qualidade.

Nessa dialógica, compreendo haver uma política de lutas das mulheres que envolveu o direito das crianças e das mulheres-mães que, assim como eu, precisaram e – ainda mais evidente na contemporaneidade – precisam trabalhar para manter sua família, mas que também precisam ter garantido o seu direito de ter uma vida social e política ativa numa perspectiva de emancipação feminina. E que não sejamos estereotipadas pela visão de uma sociedade machista que reduz a responsabilidade única de cuidar dos(as) filhos(as) às mulheres.

Diante do exposto, a escolha do Mestrado Profissional tem como premissa a aplicabilidade do conhecimento adquirido no percurso da pesquisa, de modo que seja possível não apenas compreender o objeto de estudo, mas também, diante de um problema evidenciado, intervir no contexto, a partir de uma necessidade concreta, considerando tanto o âmbito de atuação quanto de engajamento.

Conforme Demo (2011), no âmbito da pesquisa aplicada precisamos entender que não há dicotomia entre teoria e prática, mas uma relação dialógica entre elas, imbuídas da mesma relevância científica. André (2001) nos alerta sobre essa relação teoria e prática, salientando que o pesquisador tem como desafio a busca de um equilíbrio entre elas, evitando a supervalorização de uma ou outra, assim como a dicotomização. E sendo assim, podemos afirmar que, nesta dialógica teoria e prática, o enfoque científico ratifica a pesquisa enquanto

ato de ressignificar um determinado conhecimento, com potencial de criação que emerge da descoberta, e nesta descoberta pode emergir um novo conhecimento, ou não.

Nesse sentido, a presente pesquisa no bojo da sua concepção, enquanto pesquisa aplicada, em conformidade com a proposta do mestrado profissional, tem um caráter intervencionista à medida que, nesta relação dialógica entre teoria e prática, se compromete em buscar subsídios que contribuam para transformar uma determinada realidade, e assim possa também inspirar outras, enquanto um possível referencial sobre a Política de Educação Integral em tempo integral para a Educação Infantil enquanto política de direitos.

Sendo assim, as abordagens sobre a Política de Educação Integral em tempo integral para a Educação Infantil tiveram como ponto de partida a política nacional, referenciais legais e teóricos e as políticas de indução enquanto fontes inspiradoras, no intuito de elaborar um diagnóstico da Política de Educação Integral em tempo integral para a Educação Infantil no município de Camaçari (BA). Para tanto, a pesquisa percorrerá caminhos que induzam a responder a seguinte indagação: Considerando o movimento entre o planejado e o executado do Plano Municipal de Educação de Camaçari (BA), que arranjos foram adotados pela gestão municipal em relação à Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Infantil, entre os anos de 2015 a 2021?

Para tanto, o trabalho estabelece como objetivo geral investigar arranjos adotados pela gestão municipal de Camaçari (BA) em relação à Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Infantil, entre os anos de 2015 a 2021, analisando o movimento ocorrido entre o planejado e o executado do Plano Municipal de Educação – PME (2015/2024), para fins de construir um diagnóstico dessa política para o município, tendo como referência as metas, estratégias e ações previstas no PME (2015/2024). Por seu turno, os objetivos específicos são: identificar e analisar os marcos históricos, teóricos e normativos que ratificam a Política de Educação Integral em tempo integral para a Educação Infantil; entender a execução da política de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari no âmbito da gestão educacional; e elaborar o diagnóstico relativo aos achados.

Este relatório está organizado em capítulos e seções. O primeiro capítulo, de introdução, apresenta um panorama dos principais elementos da pesquisa. O segundo capítulo aborda o planejamento educacional enquanto campo de atuação da gestão educacional, trazendo aspectos teóricos e metodológicos sobre gestão e planejamento educacional no Brasil, tratando inicialmente sobre o conceito de política pública e a política educacional a partir da Constituição de 1988. Neste, abordamos ainda alguns aspectos sobre gestão educacional e da gestão escolar

enquanto instâncias administrativas responsáveis pela materialização dos planos educacionais na qualidade de instrumentos de planejamento das políticas educacionais, evidenciando as dimensões política, econômica e pedagógica que emanam do planejamento. A proposição desse capítulo é apreender os conceitos e definições de planejamento a fim de entender os elementos por meio dos quais ele se articula.

O terceiro capítulo trata da política nacional para a Educação Infantil, abordando, inicialmente, o contexto histórico da sua oferta no Brasil e os atuais marcos legais e normativos que versam sobre essa etapa de ensino, com a proposição de entendermos os elementos constitutivos de uma política educacional. Abordaremos ainda neste capítulo os marcos legais e normativos, a política de financiamento da Educação Infantil ETI no Brasil a partir da aprovação do FUNDEB, a oferta da educação ETI na educação básica e os diferentes modelos e concepções sobre a oferta da Educação Infantil ETI no PNE (2014-2024) e no PME (2015-2024), e, por fim, a oferta educacional em Camaçari - BA.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, os caminhos adotados que nos levaram a responder a problemática da pesquisa. O quinto capítulo é voltado à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, estando dividido em seções: a primeira trata da dimensão política, a segunda, da dimensão econômica, e a terceira, da dimensão pedagógica. E, por fim, encerramos o trabalho com as considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

2 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

As abordagens aqui propostas em torno do planejamento educacional pautarão alguns elementos conceituais e metodológico para fins de demarcar o lugar do planejamento na gestão educacional enquanto ação da gestão. Neste, considerar-se-ão no campo da educação o conceito de política pública, a política educacional no Brasil, a partir da Constituição Federal (1988), e os níveis de planejamento, evidenciando os planos e projetos e/ou propostas educacionais enquanto instrumentos tanto para a operacionalização quanto para a indução de políticas educacionais numa perspectiva da racionalidade da prática educativa, em que há de se considerar a relação dialética entre o pensamento e a ação, sem perder de vista as influências histórica, política e econômica que versam sobre o caráter ideológico do planejamento.

2.1 O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA

A fim de entendermos sobre o que é política pública, trataremos aqui de alguns elementos que constituem o conceito de política, dentre os quais: o Poder, o Estado, o Governo, a Sociedade Civil e os Movimentos Sociais, tendo como ponto de partida a origem do termo, considerando que esses conceitos são fundamentais para o entendimento do objeto de estudo aqui delineado.

O significado clássico e moderno, referente à origem do termo política, conforme Bobbio (1998b, p. 954), é:

Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade.

Nesse sentido, infere-se por *política* o conjunto de atividades com base na *pólis*, ou seja, no Estado, o qual pode ser o sujeito ou objeto de ação. E sendo assim, o Estado é o sujeito devido ao fato de pertencer à esfera política, à medida que é invólucro dos atos de comando e proibição de algo, ou a ação de dominação exclusiva de determinado território, legislando com normas válidas impostas a todos, com extração e distribuição de recursos de um setor para outro da sociedade e assim por diante.

Portanto, a origem do termo política tem uma estreita relação com duas instâncias representativas, o Estado e o Governo, e nessa prerrogativa a serviço da sociedade civil, torna-se invólucro de antagonismos de interesses que são mediados, principalmente, pelos poderes político, ideológico e filosófico, que interferem no âmbito institucional, dos recursos e dos processos. Portanto, o conceito de política

[...] no sentido de (*polity*) é utilizada para se referir à organização política de um grupo, governo ou sociedade ou a uma sociedade organizada, como uma nação, que tem uma forma específica de governo. Já a palavra política no sentido de *politics* é um conjunto de procedimento formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução dos conflitos quanto aos bens públicos e as políticas públicas no sentido de *public policy* podem ser “outputs”, da atividade *politics* e compreendem o conjunto de decisões e ações relativas à alocação de valores (políticos, ideológicos, filosóficos etc.). (CAVALCANTI, 2012, p.29).

Nesse contexto, é importante entender que os processos de decisão não ocorrem no vácuo, mas surgem a partir de um certo contexto organizativo, que parte de instituições, regras, jogos e valores dominantes que pré-determinam quais são as propostas que podem ser admitidas no processo de decisão, caracterizando e direcionando de modo geral a ação pública, conforme explana Stoppino (1998). E sendo assim, o entendimento sobre o que é política perpassa por compreendê-la associada às relações de poder que envolvem o poder econômico, filosófico, (ideológico) e político, e de que maneira estes são evidenciados nas diversas instâncias nos processos decisórios, seja no âmbito das instituições seja nas relações entre os sujeitos.

Essa prerrogativa corrobora o conceito de política, a qual é entendida como “[...] forma de atividade ou de práxis humana, [que] está estreitamente ligado ao de poder” (BOBBIO, 1998^a, p. 954). Esse conceito nos remete a pensar sobre o Poder ao qual estamos nos referindo, e quanto ao seu lugar no âmbito da política, assim como do Estado e do Governo. Nesse sentido, para além dos sentidos dos termos, buscamos trazer algumas premissas acerca desta tríade, pois há de se compreender que estes são elementos fundamentais imbricados no processo da definição de uma política, compondo suas bases (pilares) fundantes.

Explicando sobre o conceito de “Poder”, Stoppino (1998, p. 933) afirma que, num sentido mais amplo, do ponto de vista da palavra, este é definido enquanto “capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos”. O autor ainda trata da essência do Poder, que “consiste na posse dos meios de satisfazer as necessidades humanas e na possibilidade de dispor livremente de tais meios” (GUMFLOWICZ *apud* STOPPINO, 1998, p. 934). Neste ponto de vista, o Poder tem um potencial no processo de transformação, ou não, considerando que ele pode estar relacionado à ação e à produção.

É importante salientar que essa perspectiva de análise da política, conforme Stoppino (1998), foi acentuada depois de Weber, particularmente no que se refere ao conceito de Poder, despertando o interesse entre os estudiosos, emergindo daí uma das principais correntes, que contribuiu para a origem da ciência política. Segundo Weber (*apud* STOPPINO, 1998), três tipos de Poder foram definidos: o Poder legal, o Poder tradicional e o Poder carismático.

Quadro 1: Formas de poder, conforme Weber

TIPO DE PODER	FUNDAMENTO	APARELHO ADMINISTRATIVO DO PODER	ESTRUTURA HIERÁRQUICA
Legal	Legitimidade de ordem jurídica	Burocracia	SUPERIORES E SUBORDINADOS
Tradicional	Caráter sacro do poder	Poder patriarcal	LIGAÇÃO PESSOAL
Carismático	Dedicação afetiva	Escolhido com base no carisma e na dedicação pessoal	LÍDER E DISCÍPULOS

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Stoppino (1998).

O quadro 1, de forma sintética, faz referência aos tipos de Poder, considerando seu fundamento, aparelho administrativo e sua estrutura hierárquica. Sobre o Poder legal, suas características fundantes são oriundas da sociedade moderna, baseado na crença da legitimidade de ordem jurídica, a qual define a função de quem detém o poder e se consagra através do poder que emana da lei, colocando os sujeitos numa posição de obediência, assim como os mandatários, que utilizam o aparelho administrativo por meio da burocracia, com uma estrutura hierárquica organizada em subordinados e superiores, cujas ordens são providas de alguém dotado de competência específica.

O Poder tradicional está fundamentado na crença baseada no “caráter sacro do poder”, como algo que sempre existiu. A tradição é o fundamento que o legitima mediante imposição dos conteúdos referente às ordens do senhor para os súditos. Neste, o aparelho administrativo é baseado no poder patriarcal, e os servidores têm uma ligação pessoal com o patrão.

O Poder carismático, por sua vez, tem como fundamento a dedicação afetiva ao “chefe e ao caráter sacro, à força heroica, ao valor exemplar”, e o que o distingue dos demais é o poder de espírito e da palavra, com uma estrutura hierárquica definida por um líder que tem o poder. Seu aparelho administrativo é definido com base no carisma e na dedicação pessoal, este modelo não tem uma burocracia e nem servidores, mas um líder e seus discípulos.

Essa corrente teve aderência de Harold Lasswell, que em contraposição às teorias jurídicas e filosóficas em relação ao conceito de Estado, adotou a análise política a partir do estudo do Poder enquanto “fenômeno empiricamente observável”, considerando-o como “uma das variáveis fundamentais, em todos os setores de estudo da política” (STOPPINO, 1998, p.

941). Essa perspectiva é evidenciada nas análises das organizações, seja na hierarquia, seja nos modos de agir. Portanto, o conceito de Poder serve de critério de análise no estudo dos sistemas políticos, pois através deste pode-se compreender com mais exatidão as relações entre as elites políticas e os variados setores da população.

Bobbio (1998a) e Stoppino (1998) também trazem uma abordagem sobre política ligada ao conceito de poder, na qual as formas de poder são delineadas em dois momentos, organizados a partir da tipologia clássica e da moderna. Na clássica, ligada a Aristóteles, encontram-se o Poder paterno, o Poder despótico e o Poder político; na moderna: Poder econômico, Poder ideológico e Poder político.

Quadro 2: Formas de poder na tipologia clássica e moderna

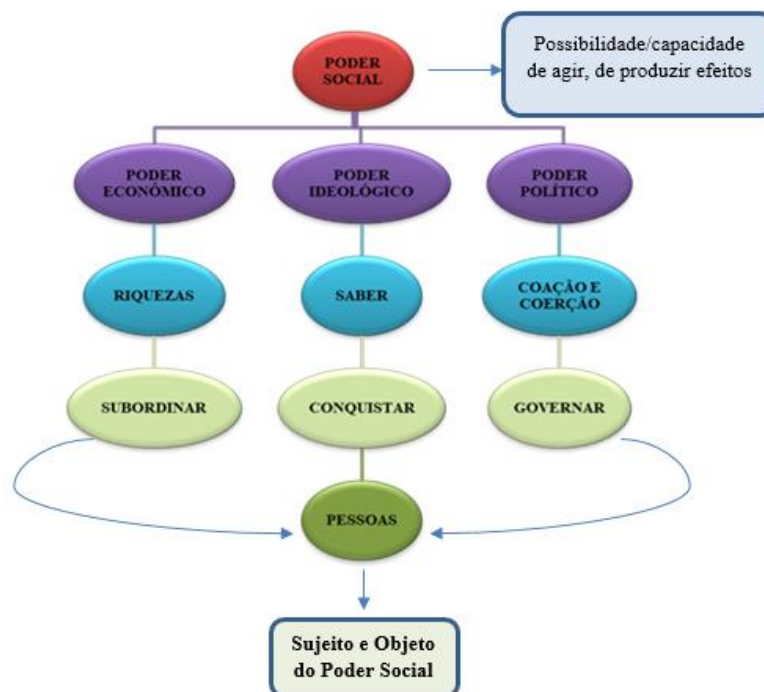
TIPOLOGIA	FORMAS DE PODER	FUNDAMENTOS	APARELHO ADMINISTRATIVO DO PODER	ESTRUTURA HIERÁRQUICA
CLÁSSICA	Poder paterno	Exercido pelo interesse dos filhos	NATUREZA	Pais x filhos –
	Poder despótico	Exercido pelo interesse do senhor	CASTIGO	Senhor x escravo
	Poder político	Exercido pelo interesse de quem governa e de quem é governado ¹	CONSENSO	Governante x governados
MODERNA	Poder Econômico	Detentor de bens em abundância, artifício de dominação para os desprovidos – promessa e concessão de vantagens	RIQUEZA	Ricos x pobres
	Poder Ideológico	Influência de ideias formuladas de um certo modo e expressas por certa autoridade – difusão de valores – condicionamento	SABER	Sábios x ignorantes
	Poder Político	Poder supremo – todos subordinados Poder coativo – todos os grupos sociais recorrem Possibilidade de recorrer à força é o elemento que o distingue dos demais poderes	COAÇÃO – COERÇÃO	Superiores x inferiores (fracos x fortes)

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Bobbio (1998a) e Stoppino (1998).

Ao refletirmos sobre as formas de Poder acerca de seus fundamentos, organização do seu aparelho administrativo e a estrutura hierárquica, conforme quadro 2, percebemos que tais prerrogativas evidenciam as correlações entre os poderes que envolvem a relação entre pessoas ou grupos e que, mediante os seus interesses, se organizam para fins de decidi-los, de modo que sejam exercidos através de meios para fins de dominação.

Em relação às formas de poder na tipologia moderna, Bobbio (1998a) afirma que eles tanto fundamentam quanto mantêm a desigualdade social à medida que a divide em ricos e pobres, sábios e ignorantes, superiores e inferiores, portanto, o Poder político é considerado em toda e qualquer sociedade desigual como um poder supremo, pois todos os demais, de alguma forma, recorrem a este devido ao seu grande poder coativo.

Figura 3: Formas de poder na tipologia moderna



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Stoppino (1998).

Conforme as teorias sociais contemporâneas, esses três poderes, o econômico, o ideológico e o político, conforme figura 3, se expressam de diferentes formas no sistema social, e se dividem em três subsistemas mediante a organização das forças produtivas, organização do consenso e organização da coação. Na figura 3, explicitamos o poder concebido enquanto poder exercido por meios de instrumentos ou de coisas, considerando que o Poder social é aquele que permeia uma relação entre pessoas, que diz respeito à capacidade/possibilidade de agir e de produzir efeitos. Por meio de seus subsistemas, representados pelos poderes econômico, ideológico e político articulados entre si, o Poder social tem um potencial de intervenção na vida das pessoas em vista dos processos decisórios que criam uma interdependência dialética com outros poderes, considerando que o Poder econômico tem uma lógica de subordinação que pauta os demais poderes.

Nesse contexto, o Poder ganha ênfase enquanto fenômeno social no estudo da política, à medida que considera a relação entre as pessoas ou grupos e as influências que exercem sobre outras pessoas e outros grupos. Dias e Matos (2012) apontam a existência de um problema terminológico sobre o uso da palavra “política”, alertando que devemos levar em consideração que a política (e nesse contexto, as políticas públicas) está ligada ao poder social.

Portanto, a partir dos pressupostos aqui colocados sobre Poder, correlacionando-os com a ideia do que é política e a suas interligações conceituais, partiremos agora para as esferas de

poder, o Estado e o Governo, e nesse entremeio, a Sociedade Civil. Em relação ao Estado, parte-se inicialmente de uma definição que virou clássica na ciência da política contemporânea, pautada em Max Weber, que o concebe enquanto “empresa institucional de caráter político onde o aparelho administrativo leva avante, em certa medida e com êxito, a pretensão do monopólio da legítima coerção física, com vistas ao cumprimento das leis” (BOBBIO, 1998a, p. 956).

Para Dias e Matos (2012, p. 3), “o Estado é objeto da ação quando partem da sociedade civil iniciativas que visam influenciar de alguma forma a ação do Estado”. Nessa perspectiva, emerge o Poder social, que tem as pessoas enquanto sujeito e seu objeto de ação para fins de produzir efeitos. Nesse sentido, é importante compreender, conforme Bobbio (1998b, p. 1210), que a Sociedade Civil:

[...] é representada como o terreno dos conflitos econômicos, ideológicos, sociais e religiosos que o Estado tem a seu cargo resolver, intervindo como mediador ou suprimindo-os; como a base da qual partem as solicitações às quais o sistema político está chamado a responder; como o campo das várias formas de mobilização, de associação e de organização das forças sociais que impõem à conquista do poder político.

Essa prerrogativa, conforme o autor, retoma os pressupostos de Weber sobre o poder de fato e o poder legítimo, o que nos remonta a pensar a Sociedade Civil enquanto “espaço das relações do poder de fato e o Estado é o espaço das relações do poder legítimo” (BOBBIO, 1998b, p. 1210). Tal compreensão evidencia que há uma relação entre esses termos que coloca Sociedade civil e Estado num processo contínuo de correlação, outorgando à Sociedade Civil o lugar das relações entre os indivíduos, os grupos e as classes sociais, que são desenvolvidas à margem das relações de poder que permeiam as instituições estatais.

Conforme Silva (2013), ao nos debruçarmos sobre o conceito de Estado, devemos considerar dois aspectos, o das instituições que o constituem e das funções desempenhadas por essas instituições. Sendo assim, no que diz respeito às instituições, a autora elenca os órgãos legislativos, executivos e judiciários e suas respectivas funções.

Sobre o Governo, Levi (1998, p. 555) indica uma definição como sendo o “conjunto de pessoas que exercem o poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade”. Desse modo, parte-se do entendimento de que o Estado é uma instituição, uma associação política, e seu poder político é expresso a partir do Governo, que é responsável pelo processo de administração do Estado, por um determinado período, mediante um grupo dirigente. Nesse sentido, o Governo está a serviço do Estado, e o poder de Governo

é resultante de deliberações internas, assim como de imperativos externos na comunidade política.

Nessa inter-relação Estado e Governo, no âmbito da sociedade civil emergem os movimentos sociais, representações políticas, de acordo com Gohn (2011, p. 335), entendidas como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”. Para tanto, adotam uma variedade de estratégias que podem ser exercidas mediante denúncia, pressão direta ou indireta.

Gohn (2011) traz uma analogia sobre os movimentos sociais, que de forma representativa são concebidos enquanto o coração, ou seja, o pulsar da sociedade, e isso é evidenciado à medida que eles “realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social” (GOHN, 2011, p. 336), e assim sendo, têm um potencial para criar identidades para os grupos de forma organizada, proporcionando um sentimento de pertencimento social, sendo neste contexto que emerge o poder político dos movimentos sociais enquanto representatividade política da sociedade civil.

A partir dos pressupostos colocados até aqui, para entendermos sobre política pública em quaisquer das teorias é necessário “explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p.26), haja vista que as políticas públicas, conforme a autora, repercutem tanto na economia quanto na sociedade. Assim sendo, munidos dos elementos que a constituem e com base nos condicionantes que definem as políticas públicas, partimos do entendimento de que se trata de um campo do conhecimento que 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)” (SOUZA, 2006, p. 40).

De acordo com Cavalcanti (2012), o status de pública dado às políticas se justifica pelo fato de sua atuação envolver recursos gestados pelo poder público, ainda que sejam implementadas por organizações do setor privado ou não governamental, pois ao serem executadas em nome do “público”, e a sua atuação seja proveniente de algum governo, isso a recobriria do status de política pública. Para a autora,

A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por gestores públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos. (CAVALCANTI, 2012, p.41).

A partir dessa perspectiva de Cavalcanti (2012), destacamos dois aspectos a serem colocados no centro do debate sobre política pública: a primeira diz respeito à intencionalidade das ações, e a segunda à “luta de interesses”. Nesse contexto, é importante considerar nos processos decisórios a conjuntura do capitalismo globalizado e os condicionantes que definem e/ou configuram as políticas públicas. E ao buscar as raízes epistemológicas de políticas públicas é importante considerar de qual Estado se faz referência, conforme Boneti (2012), partindo da compreensão sobre a relação entre Estado, as classes sociais e a sociedade civil, pois os modos como essa relação ocorre darão origem aos definidores das políticas.

Para Boneti (2012), o entendimento sobre política pública implica considerar o momento histórico, o contexto da inter-relação entre produção econômica, cultura e os interesses dos grupos dominantes e as ideologias, pois

[...] a partir da organização social, política e econômica das últimas décadas, é possível entender como políticas públicas a ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. (BONETI, 2012, p. 27).

Desse modo, rompemos com a visão simplista que define política pública apenas como uma ação do governo ou um conjunto de ações governamentais centralizada somente na avaliação dos resultados e na gestão dos recursos, conforme Boneti (2012), mas que, num entrelago de disputas e interesses imbuídos das relações de poder: político, econômico e ideológico, as intencionalidades poderão se configurar tanto para a manutenção do *status quo* vigente quanto para a transformação social.

Munidos dos conceitos aqui apresentados, considerados enquanto base introdutória para a próxima seção, abordaremos a seguir a política educacional no Brasil a partir da Constituição de 1988 enquanto principal marco legal que ratifica a Educação Infantil como política de direitos.

2.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Nesta seção, com base em Vieira (2009), Saviani (2012) e Novaes (2014), apresentaremos, inicialmente, o conceito de política educacional. Posteriormente, abordaremos

alguns pressupostos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que ratificam a política educacional, ao tempo que evidenciaremos elementos que contribuem para entendermos a política educacional a partir da Constituição (BRASIL, 1988).

De acordo com Vieira (2009), existem abordagens diversas sobre política educacional; se for apresentada utilizando letras maiúsculas, estará se fazendo referência ao campo da Ciência Política, que tem como prerrogativa estudar as ações do poder público na área de educação, denominadas de políticas educacionais. Contudo, considerar-se-á aqui que um dos principais elementos que constituem a política educacional tem como base os marcos legais, que legitimam o direito à educação, porém, não é o único balizador, mas pode ser um indutor, além de outros determinantes, principalmente os oriundos das reivindicações de determinados segmentos da sociedade civil.

Para Saviani (2008), política educacional são decisões que o poder público, ou seja, o Estado, toma em relação à educação. Para Vieira (2007, p. 63), as políticas educacionais abrangem “um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação”, salientando que o poder público não é a única instância formuladora das políticas educacionais, pois existe uma correlação de forças que envolve os atores sociais das esferas do Estado e a sociedade política e civil.

Quando falamos de política educacional enquanto objeto de estudo, de acordo com Vieira (2007), é preciso considerar que este é o lugar que diz respeito à ideias e ações, ou seja, ações governamentais que estão relacionadas à política pública e, sendo assim, a sua análise perpassa por estudar o governo em atuação. As políticas educacionais, conforme a autora,

[...] expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. (VIEIRA, 2007, p. 56).

Corroborando essa perspectiva de áreas específicas de intervenção, para Novaes (2014, p. 53), a política educacional trata-se de política pública setorial que “consiste em um processo destinado a estabelecer um conjunto de ações que visam atender à diversidade de demandas da sociedade no que concerne particularmente à educação”. Para o autor, a política educacional se institui com a intencionalidade de fazer o enfrentamento aos problemas e às demandas que emergem tanto das instituições educacionais quanto das redes e dos sistemas de educação. Para Saviani (2011, p. 320), a política educacional “é uma tarefa específica do Estado”, e deve ser compreendida em seu sentido amplo de poder público. Nesse aspecto, o autor considera

pleonismo a utilização da expressão “política pública”, visto que estamos falando de ações do Estado, e para ele, o termo “política” já faz referência à instância pública, e o Estado, no campo da educação, ocupa um lugar central de elaboração e efetivação dessas políticas.

No Brasil, a política educacional ganha novos contornos a partir da Constituição Federal de 1988, promulgada depois de um extenso movimento de redemocratização do País, que marcou um novo período em que foram ampliadas as responsabilidades tanto do poder público quanto da sociedade de modo geral, ao tempo que outorga o direito à educação para todos(as), e isso diz respeito a sua gratuidade e obrigatoriedade – oferta, acesso, permanência, qualidade, dentre outras prerrogativas, as quais foram influenciadas pelo período histórico da época, com a finalidade de atender às novas demandas do mundo moderno e globalizado, em prol de se postar ante o ideário neoliberal.

Conforme Bobbio (2004, p. 13), os direitos, de maneira ampla, sofrem influências das condições históricas que envolvem as carências e os interesses das “classes de poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas etc.”. Portanto, os processos decisórios, por sua vez, são pautados por condicionantes histórico, político, econômico e ideológico. De acordo com Machado e Ganzeli (2018, p. 52),

No Brasil, a constituição do direito à educação nos textos legais, especialmente no que diz respeito à gratuidade e à obrigatoriedade, é marcada por uma trajetória sinuosa e errática que alterna avanços e retrocessos, refletindo as transformações sociais, políticas e econômicas do país.

Essa prerrogativa evidencia que a afirmação do direito à educação não se deu apenas por decreto, mas veio de um processo histórico, político, econômico e social. A Constituição Federal de 1988, ao reinaugurar o Estado Democrático de Direito no Brasil, tornou-se um marco para a educação brasileira, a partir do momento em que a legitima, proclamando-a enquanto primeiro direito social, conforme dita seu artigo 6º, ratificando-a como direito de todos, sendo dever do estado e da família, conforme art. 205, e colocando-a enquanto condição de cidadania e obrigação do Estado. No art. 206, determina que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...]
 VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII – garantia de padrão de qualidade.
 VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; [...]

IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988, art. 206).

Essas prerrogativas ratificam que é direito constitucional o acesso, a permanência e a qualidade da educação, bem como o direito à aprendizagem, garantindo-se a valorização dos profissionais da educação. Ao considerarmos o contexto histórico da educação pública no Brasil, nos munimos de elementos para afirmar que é a partir da Constituição (BRASIL, 1988) que a educação pública dá um salto histórico, saindo do status de privilégio e se tornando um direito de todos(as), pauta defendida por Teixeira (2007) desde a década de 1930, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – uma escola pública, gratuita e laica para todos(as).

No campo da responsabilidade da educação no Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1998) determina, conforme art. 211, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Saviani (2011, p. 320), falando sobre o sistema educacional, defende “a implantação de um verdadeiro sistema nacional de educação organizado, mantido e administrado em regime de colaboração pela União, estados e municípios”. Assim, para o autor, a ausência de um sistema nacional é uma lacuna histórica no Brasil, logo, no campo das responsabilidades e competências dos entes federados, é preciso considerar as capacidades de cada um, conforme são expressadas pelas experiências e ratificadas por meio do ordenamento jurídico.

De acordo com Machado e Ganzeli (2018, p. 50), “embora seja significativa consagração legal do direito à educação, uma vez que é ela que impulsiona e obriga a realização desse direito, é necessário implementar políticas públicas para que o direito à educação se concretize e se torne efetivo”. Portanto, a materialização desse direito é fruto das políticas públicas no âmbito educacional amparadas pelo poder legal, numa dialógica entre o poder político, econômico e ideológico que, por sua vez, pautam as ações governamentais.

O art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao determinar a obrigatoriedade da oferta da educação básica gratuita, em seu inciso I determina que é dever do Estado garantir a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. No inciso VII desse artigo, estabelece que também é dever do Estado garantir “atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Daí percebe-se que não é só sobre a oferta do ensino, mas é preciso também garantir as condições que promovam o acesso e a permanência.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no art. 211, estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para fins de organização dos seus sistemas de ensino, prevendo a distribuição das responsabilidades de cada ente federado, em que aos Municípios cabe a atuação prioritária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; aos Estados e ao Distrito Federal, prioritariamente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse regime de colaboração, é acentuada a responsabilidade da União, no sentido de organizar o sistema de ensino tanto federal quanto dos territórios, considerando que para fins de equalizar as oportunidades educacionais é necessário garantir o padrão mínimo de qualidade do ensino.

Conforme análise de Saviani (2013b), é pertinente entendermos que, neste contexto do direito proclamado e o direito real, há uma distinção entre o direito proclamado e a sua efetivação, ou seja, a promulgação do direito não garante a sua efetivação. Contudo, cabe ressaltar que a cada direito instituído emerge um dever e, sendo assim, para Saviani (2013b, p. 745), “se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado”.

Portanto, o arcabouço legal tem um potencial de indução de políticas públicas educacionais, e é nesse sentido que a Constituição Federal de 1988 contribuiu para delinear novos caminhos e novas perspectivas para as políticas educacionais, promovendo a sua materialização a partir de um conjunto de ações que envolve projetos, planos, programas, dentre outros. É por isso que a nossa Carta Maior, enquanto primeira referência de marco legal que institui o direito à educação, ao longo dos anos tem sido a indutora de políticas de formação profissional, de financiamento, dentre outras.

Considerando a importância da Constituição (BRASIL, 1988) no sentido de garantir a educação pública gratuita, mediante a prerrogativa de oferta, acesso, permanência e qualidade, encerramos esta seção para discutir a seguir a gestão educacional e a gestão escolar enquanto campo de materialização do planejamento da política educacional.

2.3 GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR ENQUANTO CAMPO DE MATERIALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO

Partindo do pressuposto de que é na gestão que o planejamento se materializa, faz-se necessário apresentarmos, inicialmente, alguns conceitos teóricos e metodológicos sobre gestão

educacional e gestão escolar, a fim de entendermos as especificidades desses lugares e como os planejamentos se apresentam dentro de uma lógica institucional em conformidade com a instância de execução.

Sander (2007) traz uma abordagem teórica sobre a gestão educacional, baseada numa concepção do “paradigma multidimensional de Administração da Educação”, lastreada em quatro pressupostos:

Primeiro a educação e a administração são concebidas como realidades globais e complexas que, para efeitos analíticos, podem ser constituídas por múltiplas dimensões, simultaneamente articuladas entre si. Segundo, no sistema educacional existem preocupações teleológicas, substantivas ou ideológicas de natureza cultural e política, ao lado de preocupações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico. Terceiro, no sistema educacional existem preocupações internas, de caráter antropológico e pedagógico, e preocupações externas relacionadas com a política e a sociedade mais ampla. Quarto, o ser humano, como autor individual e social da construção de seu mundo e suas organizações, em um conjunto de oportunidades históricas, constitui a razão de ser da existência das instituições de ensino e das organizações sociais, em geral. (SANDER, 2007, p. 92-93).

Para Sander (2007), essa é uma concepção “antropossociopolítica da condição humana” e é isso que dá a definição do caráter do paradigma multidimensional de Administração da Educação enquanto instrumento heurístico e praxiológico. Esses pressupostos dizem respeito às dimensões econômica, pedagógica, política e cultural e seus respectivos critérios de desempenho da administração: eficiência, eficácia, efetividade e relevância, que definiremos a seguir.

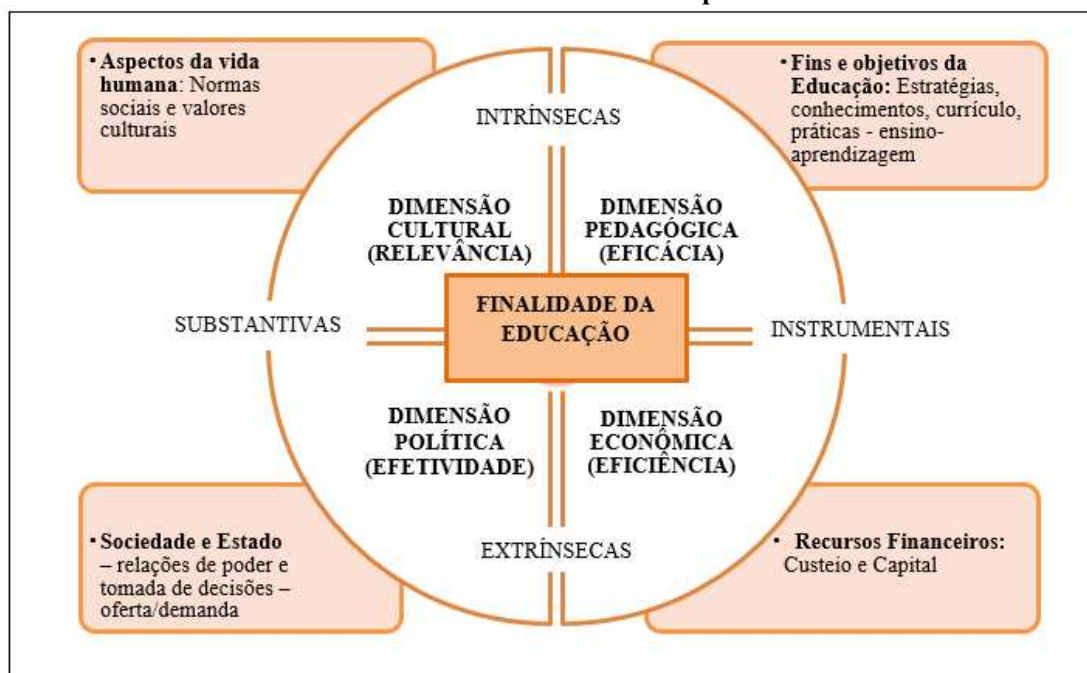
Quadro 3: Definição dos critérios de desempenho administrativo

CRITÉRIOS DE DESEMPENHO	ORIGEM DA PALAVRA (Verbo latino)	DEFINIÇÃO
Eficiência	<i>Efficientia</i> : ação, força, virtude de produzir	“[...] é o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (p. 76).
Eficácia	<i>efficax</i> : eficaz, que tem o poder de produzir o efeito desejado	“[...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos” (p.78).
Efetividade	<i>efficere</i> : realizar, cumprir, concretizar	“[...] é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade” (p. 80).
Relevância	<i>relevare</i> : levantar, salientar, valorizar	“[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor” (p.82).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Sander (2007) (com adaptações).

Esses critérios, conforme Sander (2007), são concebidos mediante a orientação antropossociopolítica, estando vinculados às suas respectivas dimensões, que, mediante sua articulação simultânea e dialógica, seguem uma lógica em que a eficiência econômica está subordinada à eficácia pedagógica e a sua efetividade política e relevância cultural.

Figura 4: Paradigma Multidimensional de Administração da Educação e suas Dimensões e Critérios de Desempenho



Fonte: Elaborado pela autora com base em Sander (2007) (com adaptações).

A figura 4 expressa de forma sistematizada os elementos que constituem a concepção do paradigma multirreferencial, traduzindo o “universo multirreferencial da Administração da Educação” (SANDER, 2007, p. 93). De acordo com Sander (2007), há uma relação simultânea e dialética entre as dimensões substantivas (cultural e política) e instrumentais (pedagógica e econômica) para com as dimensões intrínsecas (cultural e pedagógica) e extrínsecas (política e econômica). As quatro dimensões são imbuídas de elementos fundantes que, à luz dessa teoria, nos fazem entender que as dimensões são partes de todo o paradigma, que se apresenta simultaneamente em cada uma delas.

De acordo com os pressupostos de Sander (2007), a gestão será eficiente à medida que a dimensão econômica esteja a serviço da dimensão pedagógica, pois é dela que se definem quais investimentos/recursos são necessários a fim de garantir a finalidade e cumprimento dos objetivos da educação. Para tanto, há de se considerar a sua efetividade política, que diz respeito ao direito à educação, conforme ratificado nos marcos legais e de acordo com as demandas da sociedade, o que contribui para a garantia da oferta-acesso-permanência-qualidade-equidade. Deve-se considerar ainda a sua relevância cultural, que diz respeito à promoção da vida humana e ao desenvolvimento humano na instituição de ensino e na sociedade.

É importante situar esse campo de atuação da gestão educacional, o qual se relaciona com a sua especificidade e a sua função. É a partir desta perspectiva de Sander (2007), trazendo

a dimensão pedagógica para o centro de sua atuação, que podemos inferir que a dimensão pedagógica é o lugar que dá sentido à gestão, e “daí resultam implicações que afetam o desempenho dos sistemas de ensino, a qualidade da educação escolar, o exercício profissional de professores e a aprendizagem dos alunos” (FIALHO, 2016, p.53). Também de acordo com Fialho (2016), a dimensão pedagógica é um elemento do sistema que diz respeito a seus objetivos e a sua finalidade, sendo para a autora a essência do sistema. Portanto, a dimensão pedagógica é a razão da gestão, é o que a conduz.

A gestão educacional, ancorada na LDB (BRASIL, 1996), conforme Vieira (2009), diz respeito ao sistema de ensino, assim sendo, as incumbências relativas a seu campo de atuação estão vinculadas à orientação e às definições gerais que dão valor às políticas educacionais, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação. É importante salientar que tanto Saviani (1999) quanto Fialho (2016) ressaltam haver uma ausência de definição nos marcos legais sobre o que é um sistema educacional. Contudo, a LDB, ao atribuir as incumbências vinculadas ao sistema de ensino às três esferas, federal, estadual e municipal, nos induziu a esse entendimento da ideia de sistema atribuída a essas esferas administrativas.

Quadro 4: O planejamento enquanto campo de atuação da gestão

INSTÂNCIA	INCUMBÊNCIAS
FEDERAL	I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; (art. 9º)
ESTADUAL E DO DISTRITO FEDERAL	III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; (art. 10º)
MUNICIPAL	I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; (art. 11)
INSTITUIÇÕES DE ENSINO	I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; (Art. 12)

Fonte: Elaborado pela autora, com base na LDB (BRASIL, 1996).

O quadro 4 expressa que o planejamento educacional enquanto responsabilidade da gestão, traduzido nos planos educacionais e na proposta pedagógica, sendo que o primeiro diz respeito à gestão educacional e o segundo à gestão escolar. Contudo, é importante salientar, conforme o art. 9º, que o regime de colaboração é um atributo para a elaboração do Plano Nacional de Educação, sendo esse parâmetro tanto para a elaboração dos planos estaduais quanto municipais, e isso consequente reverberará também nas propostas pedagógicas.

Ao atribuir o termo “sistema” às esferas administrativas, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a LDB evidencia que não existe sistema de ensino, mas estruturas

administrativas. Desse modo, a ideia de sistema neste trabalho partirá desse entendimento legal. Em relação ao termo “organização”, é apresentado no sentido de responsabilidade, e se refere “ao modo pelo qual se ordena e se constitui um sistema” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 239). Portanto, a organização da educação pública brasileira se constitui pelas esferas administrativas – União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em relação à gestão escolar, esse é o campo de atuação da gestão educacional, e como a própria nomenclatura já evidencia, sua esfera de abrangência diz respeito ao estabelecimento de ensino. Conforme Vieira (2009), refere-se às práticas cotidianas da instituição de ensino, diferentemente da gestão educacional, que tem como abrangência o(s) sistema(s) educacional(is). Ainda para Vieira (2007), a LDB foi o primeiro marco legal que deu uma atenção específica à gestão escolar, quando atribui as incumbências aos estabelecimentos de ensino em seu art. 12. Esse mesmo artigo evidencia a relação da gestão escolar para com a gestão educacional, à medida que determina que os estabelecimentos deverão respeitar as normas comuns e as do seu sistema, tendo assegurada pelos sistemas de ensino a sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, conforme art. 15 da LDB (BRASIL, 1996).

Para Vieira (2007), a LDB aponta um contexto que apresenta uma nova configuração da escola enquanto foco da política educacional, o que colabora para o entendimento da gestão escolar enquanto campo de atuação da gestão educacional. Para Rocha (2020, p. 19),

A gestão escolar está relacionada ao papel de cada agente educacional (professores, alunos, pais, gestão, comunidade) e como estão pautadas as relações entre esses sujeitos. É na escola que são materializadas todas as ações dos órgãos que fazem parte de uma organização educacional, e nela também, a multidimensionalidade da gestão educacional (em perspectiva econômica, pedagógica, política e cultural) deverá estar claramente definida, observando-se, especialmente, a eficácia das práticas pedagógicas na busca por uma educação de qualidade.

A autora evidencia dois aspectos a se considerar nesse contexto da gestão que corroboram a perspectiva de Fialho (2016), ao conceber que as instituições de ensino podem ser consideradas subsistemas, visto que a ideia de sistema traz a perspectiva de sistemas articulados entre si, ao tempo que considera a possibilidade de decomposição de um sistema em subsistemas. Assim sendo, conforme a autora, “a gestão escolar tanto pode ser compreendida como um sistema em si como pode ser tomada como um subsistema do sistema de ensino, ou seja, da gestão educacional” (FIALHO, 2016, p. 61), e nos dois casos a dimensão pedagógica se faz presente.

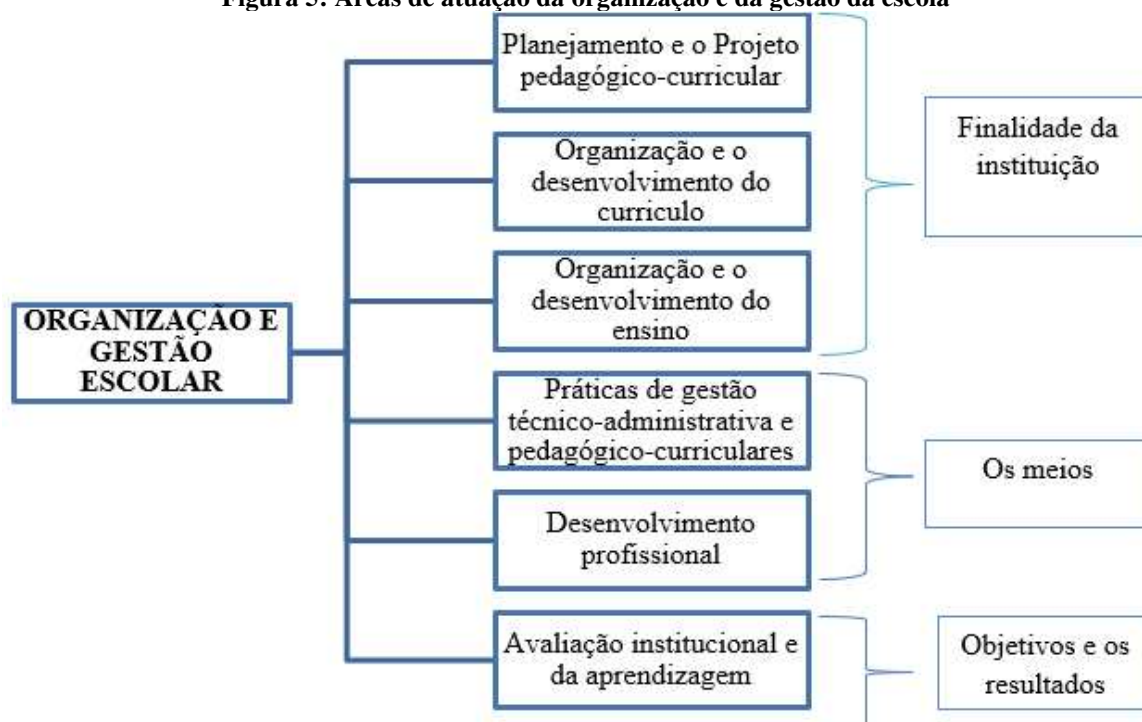
A gestão escolar se situa na esfera micro do sistema educacional e “orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a

Lei de Diretrizes e Bases” (VIEIRA, 2015, p. 16), sendo o seu campo de atuação a escola, e nessa esfera de gestão estão incluídos(as) os(as) docentes, discentes, coordenadores(as) pedagógicos, demais profissionais da educação, famílias e a comunidade de seu entorno.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), as funções da gestão escolar são aplicadas tanto nas atividades-fim (pedagógico) quanto nas atividades-meio (técnico-administrativos), que são imbuídas do caráter educativo e formativo, o que caracteriza os estabelecimentos de ensino. As incumbências da gestão escolar são ratificadas na LDB (BRASIL, 1996), no art. 12, atribuindo às instituições de ensino o seu campo de atuação. Além disso, é preciso considerar no âmbito das incumbências da gestão escolar que sua prioridade é “zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem” (VIEIRA, 2015, p. 19), portanto, o compromisso da gestão escolar deve ser com a aprendizagem enquanto norteadora da sua ação.

Nesse contexto, é preciso entender que, no âmbito da escola, existe uma estrutura organizacional interna, que geralmente é prevista no regimento escolar. O termo “estrutura” aqui utilizado diz respeito ao “ordenamento e disposição de setores e funções que asseguram o funcionamento de um todo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 339). Desse modo, a estrutura de uma instituição de ensino, basicamente, é composta por: conselho escolar, equipe gestora, setor técnico-administrativo, setor pedagógico, docentes e discentes. Dentro desta estrutura, a atuação da gestão escolar se constitui, sendo aquilo que Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) definem como áreas de atuação da organização e da gestão, as quais são determinantes para fins de alcançar a eficácia escolar e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos(as) discentes.

Figura 5: Áreas de atuação da organização e da gestão da escola



Fonte: Elaborado com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2003).

Ao apresentarmos essas áreas de atuação da organização e da gestão escolar, conforme figura 5, partimos do entendimento de que são “atividades básicas que identificam uma instituição escolar e asseguram o seu funcionamento” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 355). Para os autores, as atividades e os modos de organização e gestão da instituição de ensino podem tanto contribuir quanto prejudicar o cumprimento dos objetivos pedagógicos. Salientam ainda que tais ações vinculadas a essas áreas, são geridas para dar suporte ao pedagógico, que tem como prioridade auxiliar o(a) professor(a) em seu trabalho docente no âmbito da escola e, especificamente, na sala de aula.

Considerando o entendimento sobre o campo de atuação da gestão educacional e escolar, munidos de alguns elementos e conceitos, encerramos essa sessão para adentrar na próxima, abordando de forma mais específica o planejamento enquanto instrumento de concepção de políticas públicas e gestão.

2.4 O PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO DE CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO

Conforme Vieira (2002), o planejamento educacional historicamente sofreu influências da concepção de planejamento normativo, concepção tecnocrática e economicista, originado na

antiga União Soviética que, após a Segunda Guerra Mundial, se expandiu para os países de economia capitalista, trazendo o ideal de relação entre planejamento e economia. Essa prerrogativa tinha a intenção de trazer o planejamento enquanto instrumento reorganizador da economia pós-guerra.

No Brasil, para fins de superação da crise oriunda do pós-guerra, foi adotado no âmbito governamental esse enfoque enquanto instrumento sistematizador das políticas. Porém, de acordo com Vieira (2002), apenas no Regime Militar foi instituído pelo Decreto Lei nº. 200/67 enquanto “sistemática governamental”, e é desse lugar que surge o planejamento no Brasil para o desenvolvimento econômico com vistas ao financiamento internacional, e nessa assertiva que se expressaram os instrumentos básicos de planejamento da gestão governamental, o plano geral de governo e os programas setoriais e regionais de duração plurianuais. Nesse contexto, foram criados os Planos Nacionais de Desenvolvimento e os Planos Setoriais de Educação. Conforme Fonseca, Ferreira e Scaff (2020, p. 6),

Os planos educacionais brasileiros adequaram-se, em parte, aos objetivos estabelecidos pelas conferências internacionais, notadamente quanto à incorporação da educação aos planos de desenvolvimento dos governos e também à fixação de metas educacionais homogêneas para toda a região latino-americana. A proposta internacional difundia o método de planejamento conhecido como Enfoque de Mão de obra (Manpower approach), que fixava as metas de um plano de educação de acordo com o quantitativo e as competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Fonseca, Ferreira e Scaff (2020) indicam também que esse planejamento se alinhava aos ideais que concebiam a educação com a finalidade de produzir competências para atender as demandas do mercado de trabalho, entendida como essencial para o crescimento econômico. Assim sendo, conforme os autores, o projeto educacional, na maior parte dos séculos XX e XXI, seguia uma diretriz utilitarista, pois havia se limitado às demandas do projeto econômico do Estado vigente. Desse modo, o plano educacional passou a dar ênfase à formação profissional para preparar mão de obra para fins de impulsionar o crescimento econômico.

Nessa perspectiva, constata-se que o planejamento segue o “método complementar à Teoria do Capital Humano, segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é entendido como requisito essencial para o crescimento econômico dos países” (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020, p. 6). Desse modo, segue uma lógica que compreende a educação enquanto produtora de competência para geração de emprego, agregando valores aos recursos humanos conforme as demandas do mercado.

É importante salientar que, baseado nesses pressupostos, de acordo com Fonseca, Ferreira e Scaff (2020), foi elaborado o Plano de Metas, primeira experiência no Brasil com a intenção de criar um planejamento governamental, construído durante o governo do presidente

Kubitschek (1956-1960), sendo a educação o carro chefe para o projeto de desenvolvimento do país, concebendo-a enquanto potencializadora da formação de mão de obra a fim de fazer frente às demandas oriundas da implantação das indústrias que necessitavam de pessoal técnico.

Fonseca, Ferreira e Scaff (2020) destacam que, apesar das orientações internacionais, o período que abrangeu os governos de Kubitschek e de Goulart, considerados democráticos, foi um momento favorável nas mobilizações dos profissionais docentes e outros intelectuais que, mediante os fóruns nacionais, trouxeram pautas com críticas às recomendações internacionais, as quais atrelavam o planejamento educacional às metas do crescimento econômico, essas hegemônicas para a América Latina, desconsiderando a realidade de cada país. O plano educacional do governo de Goulart (1961-1963) chegou a acatar tais prerrogativas, no entanto, com a destituição do chefe do Executivo e com a instauração do Regime Militar, que perdurou até 1985, houve uma descontinuidade do plano. De fato, nesse período de vinte anos, conforme Fonseca, Ferreira e Scaff (2020, p. 7), “a educação passou a integrar os planos econômicos, com o propósito de preparar mão de obra para o crescimento”, visando prioritariamente à criação de um parque industrial moderno como base para a consolidação do “Brasil Potência”.

De acordo com Vieira (2002) e Fonseca, Ferreira e Scaff (2020), na década de 1980 o planejamento educacional foi influenciado com mais intensidade pelo Banco Mundial, intermediado por vários acordos com o Ministério da Educação para fins de financiamento da Educação Básica, o que desencadeou a integração das diretrizes políticas fixadas pelo Banco aos planos educacionais. A análise de Fonseca, Ferreira e Scaff (2020, p. 8) considera que

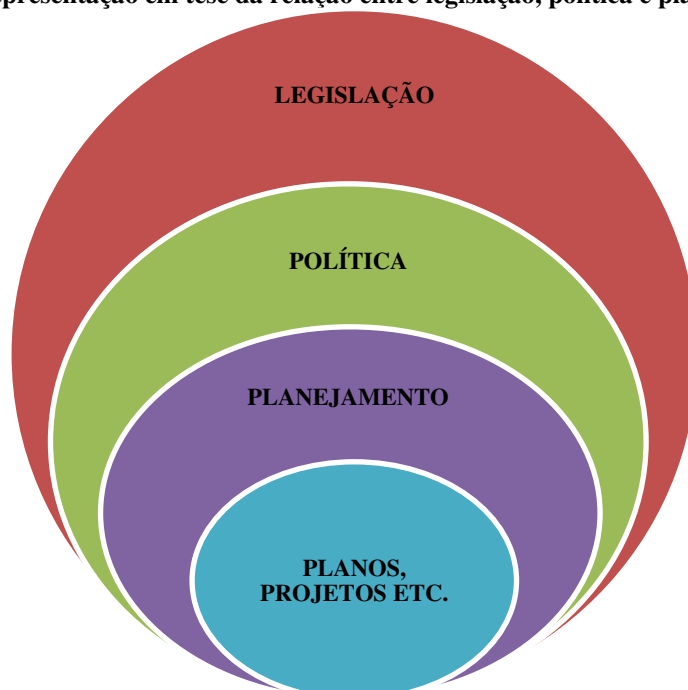
É legítimo supor que os países, ao acatarem a orientação de agências internacionais para a construção dos planos e projetos, internalizam também os valores, objetivos e métodos implícitos aos modelos internacionais de planificação. Concorrem para isto as condições políticas e metodológicas impostas nas cláusulas dos empréstimos concedidos por agências financiadoras, notadamente o Banco Mundial.

Conforme os autores, as influências das organizações multilaterais não se situam apenas no campo metodológico do planejamento no sentido de uma sistematização das práticas, mas estão imbuídas de valores ideológicos que pautam interesses de uma política econômica. Assim, esse é apenas um breve panorama do contexto histórico e político que influenciou a perspectiva do planejamento no Brasil, cunhado pela política liberal e posteriormente a neoliberal.

No campo conceitual, Vieira (2002) salienta que não há um conceito único para planejamento, ao tempo que nos alerta para não restringirmos sua definição apenas enquanto prática, o que seria uma definição restrita. Para a autora, a compreensão sobre planejamento educacional perpassa por compreender a relação dialética entre política, planejamento e a legislação, apesar de existirem independentemente das ações dos sujeitos, sendo preciso

entender que são desencadeadores de parâmetros para o desenvolvimento das ações, assim sendo, há uma relação entre eles que necessita ser evidenciada e compreendida.

Figura 6: Representação em tese da relação entre legislação, política e planejamento



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Vieira (2002).

Baseado em Vieira (2002, p. 28), a figura 6 expressa que “em tese a legislação precede a política e o planejamento”. Contudo, no âmbito das práticas, a autora salienta ser possível evidenciar combinações diversas desses elementos, podendo ocorrer em legislação sem políticas, políticas sem planejamento, políticas sem planejamento, dentre outras configurações.

É importante entender que a legislação tem um papel fundamental enquanto instrumento que nos permite compreender tanto a política quanto o planejamento e, apesar de não ser tudo, detém em si um forte potencial de direcionar/induzir as decisões, ao tempo que regulamenta/ratifica as políticas educacionais, assim como os planejamentos, conforme ensina Vieira (2002). Contudo, de acordo com Saviani (2011, p. 40-41), é importante salientar que “a legislação não é inócua” e para compreendê-la é necessário saber “distinguir o texto e o contexto, as linhas e as entrelinhas, a letra e o espírito”, e por intermédio da legislação é possível ter uma clareza sobre a realidade da educação.

Portanto, assim como a legislação e as políticas educacionais, os planejamentos também são influenciados no âmbito das suas formulações. Vieira (2002) acredita que a conjuntura histórica, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto dão subsídios para as tomadas de decisões na formulação do planejamento. Portanto, há de se considerar o

caráter político-ideológico e as múltiplas dimensões da política educacional que se materializam no planejamento. Para a autora, existe uma complexidade acerca do ato de planejar e isso decorre dessas assertivas, pois enquanto atividade humana, existem diferentes formas de aceção que também emanam “dos referenciais simbólicos dos atores envolvidos” (VIEIRA, 2002, p.30).

Com base em Padilha (2001), pode-se entender que o planejamento é uma atividade exclusivamente humana por conta de duas características fundantes: a racionalidade e a temporalidade, que são atributos dos seres humanos. Essa prerrogativa também é afirmada por Saviani (2014), que diz que isso é o que diferencia os seres humanos dos demais animais, à medida que entendemos que somente os seres humanos são capazes de anteceder a ação, mediante a proposição de um determinado objetivo a fim de direcionar as possíveis escolhas dos meios, no sentido de concretizar a ação desejada. Portanto, planejar enquanto atividade humana é resultado do ato consciente e intencional. Gandin (2005), com a intenção de ajudar na compreensão sobre o que é planejar, nos apresenta várias definições em que,

Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida [...] é organizar a própria ação [...] é implantar “um processo de intervenção na realidade” [...] é agir racionalmente... é dar a certeza e precisa à própria ação [...] é explicitar os fundamentos da ação [...] é por em ação um conjunto de técnicas para realizar a ação [...] é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal [...] é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver [...] se isso for essencial (importante). (GANDIN, 2005, p. 19-20).

Para o autor, essas definições convergem, demonstrando pontos essenciais em comum, e que nos faz perceber que existem elementos fundamentais que expressam o que seja um planejamento, associando-o a processo, a direção, a organização e a intervenção que, por intermédio de ações, poderão acarretar possíveis mudanças numa determinada realidade. Para Gandin (2005), portanto, sem esses elementos não é possível abordar adequadamente o planejamento.

Padilha (2001) nos permite elaborar um entendimento de que planejamento é um processo permanente e contínuo que diz respeito à tomada de decisões proveniente de uma coletividade propensa a reflexões e à análise crítica, em que as intenções e ações são sistematizadas e organizadas equilibrando os meios e os fins, considerando os objetivos sociais, pedagógicos, políticos e econômicos. Ressalta-se, ainda, que o ato de planejar requer o conhecimento acerca da realidade, que é o presente, para projetar a mudança que se deseja, e direcionar suas ações para um futuro em que o desenvolvimento da sociedade e o desenvolvimento humano sejam a finalidade do planejamento educacional.

O conhecimento da realidade que demanda o planejamento, de acordo com Gandin (1994), diz respeito ao caráter científico, demandando métodos científicos intermediados por um arcabouço de conhecimentos que possibilitem uma compreensão da realidade na qual se deseja intervir. Portanto, reiterando, o “processo de planejamento precisa ser científico” (GANDIN, 1994, p.57).

Nesse sentido, o caráter científico do planejamento, para Gandin (1994), está relacionado aos modos como os agentes envolvidos entendem o mundo em suas complexidades, o natural, o humano e o transcendente, sendo dotados de conhecimento que os potencialize explicar esse mundo, munidos da compreensão de como as coisas acontecem e porque acontecem, de modo que seja possível compreender os condicionantes que interferem direta e indiretamente na realidade e como isso é evidenciado nos contextos sociais. Daí emerge a necessidade de utilizar um método científico para planejar, e isso demandará ações mais concretas para políticas e estratégias mais conscientes.

A partir dessa prerrogativa é que emerge o ato de pensar o planejamento para a transformação social, compreendendo que

[...] ele consiste exatamente no processo que explica a realidade desejada e de construir (transformar) a realidade existente, tendo como rumo aquela realidade desejada. O planejamento é, justamente, a inteligência que dá eficácia a este processo. (GANDIN, 1994, p.41).

É importante considerar que, conforme Vieira (2002), independentemente da perspectiva adotada de planejamento, sempre haverá a possibilidades de transformação social ou de manutenção do *status quo*, e isso dependerá tanto do contexto no qual o grupo está inserido, quanto da realidade com a qual se pretende trabalhar, assim como os modos como os sujeitos percebem a realidade.

Para Vieira (2002), o planejamento educacional é definido enquanto ação própria do governo, que é indissociável da política, sendo o resultado de uma relação complexa, e que, de acordo com Horta (1991), implica tomada de decisões e implementação de ações a partir das políticas educacionais. Desse modo,

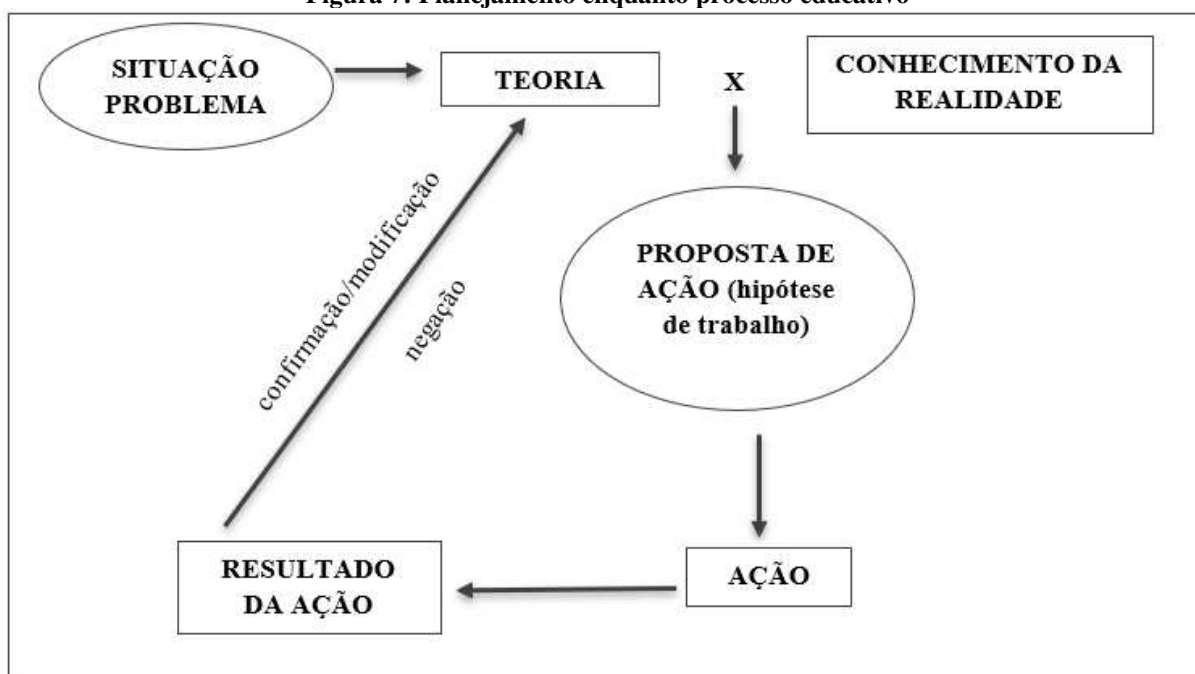
O planejamento educacional constitui uma forma específica de intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com as outras formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública) visando a implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado. (HORTA, 1991, p. 195).

A partir dessa prerrogativa, fica evidenciada a relação subordinada do planejamento à política educacional, o que significa que “a política educacional está acima do planejamento,

na medida em que se planeja para implementar determinadas políticas” (VIEIRA, 2002, p. 25). Assim sendo, podemos inferir que o planejamento é a incorporação e o reflexo de uma ou mais políticas.

Gandin (2005, p. 10) salienta que à medida que nos apropriamos de uma proposta de educação libertadora, “no planejamento é fundamental a ideia de transformação da realidade”. E para o autor, para transformar essa realidade é preciso compreendê-la, algo que demanda a necessidade da teoria e do conhecimento da realidade. Considera também que o planejamento é a relação dialógica entre os seguintes elementos: “a situação, a teoria, a realidade, a ação, o resultado dessa ação e a avaliação constante de tudo isso” (GANDIN, 2005, p. 100).

Figura 7: Planejamento enquanto processo educativo



Fonte: Gandin (2005).

A figura 7 apresenta os elementos que Gandin (2005) considera importantes ao pensarmos em planejamento enquanto processo educativo, em que a sua metodologia se molda a partir de seu conteúdo. Nessa perspectiva, o planejamento parte da existência de um problema ou uma necessidade que, para se resolver ou entender essa situação, é imperativo uma teoria e também o conhecimento factível da realidade.

À medida que a teoria ajuda a compreender a realidade, isso desencadeia possíveis hipóteses de solução, as quais, para Gandin (2005), são a proposta de ação. E caso o problema seja resolvido mediante as ações alvitradas, isso poderá consolidar a teoria adotada ou não, o que ele chama de confirmação/modificação ou negação, pois nesse processo poderão surgir

novos problemas ou novas situações. Nesse contexto, a avaliação poderá contribuir para identificar as possíveis fragilidades, a fim de rever o planejamento.

Gandin (1994) entende também que o planejamento se produz a partir de questões que envolvem duas percepções: o da participação e a do poder, por isso, o autor sequencia o planejamento em dois níveis: o operacional e o político. Para ele, o primeiro diz respeito ao “como” e do “com quê” e “o quê” que se baseiam na técnica, buscam a eficiência, e estão a serviço da manutenção e da melhoria de uma certa estrutura. Já o político diz respeito à finalidade, “para quem”, “para quê” e o “o quê”, buscam a eficácia, nutrem-se de uma perspectiva ideológica, na filosofia e na ciência.

De acordo com Vasconcellos (2002), existem diversas possibilidades de efetivar o planejamento no campo educacional, configuradas em variados níveis de abrangência, tais como: Planejamento do Sistema Educacional, Planejamento da Escola, Planejamento Curricular, Projeto de Ensino-Aprendizagem, Projeto de Trabalho e Projeto Setorial.

Quadro 5: Níveis de Planejamento

Níveis	Definição
Planejamento do Sistema de Educação	“É o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais. Enfrenta os problemas de atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos etc.” (p.95).
Planejamento da Escola	“Trata-se do que chamamos de Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo), sendo o plano integral da instituição. Compõe-se de Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. Envolve tanto a dimensão pedagógica, quanto a comunitária e administrativa da escola” (p.95).
Planejamento Curricular	“É a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares. Dá a espinha dorsal da escola, desde as séries iniciais até às finais” (p.95).
Projeto de Ensino-Aprendizagem	“É o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito mais estritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em Projeto de Curso e Plano de Aula [...]” (p.96).
Projeto de Trabalho	“É o planejamento de ação educativa baseado no trabalho por projetos: são projetos de aprendizagem desenvolvidos na escola por um determinado período, geralmente de caráter interdisciplinar. Trata-se, muitas vezes, mais de uma metodologia de trabalho que incorpora a concepção de projeto” (p.96).
Planejamento Setorial	“É um plano dos níveis intermediários (cursos, departamentos, áreas) ou dos serviços no interior da escola (direção, coordenação/supervisão, orientação, secretaria, etc.). Este plano, em termos institucionais, é equivalente ao projeto de ensino-aprendizagem, devendo, portanto, estar referindo também ao Projeto Educativo da escola” (p.96).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vasconcellos (2002).

As definições apresentadas no quadro 5 nos dão lastro para entender o campo de atuação e materialização do planejamento no contexto educacional, trazendo o entendimento sobre a sua funcionalidade, e que este pode ser representado em diversos níveis conforme as suas

justificativas e objetivos, tendo a dimensão pedagógica e os elementos que a constituem como força motriz, que ao tempo que movimenta também dá sentido as ações.

Padilha (2001) salienta que há uma diversidade de modos de compreender os termos planejamento, plano e projeto. Para o autor, vale considerar que durante a Ditadura Militar (1964/1985), o planejamento ganhou uma conotação de sentido autocrático, em que “toda decisão política era centralizada e justificada tecnicamente por tecnoburocratas à sombra do poder” (PADILHA, 2001, p. 29). Nesse aspecto, o autor argumenta a respeito das resistências dos profissionais da educação de participarem da atividade de planejamento e da elaboração de planos e projetos à medida que os associavam às práticas autoritárias.

Então, visto serem os modos de sistematização do planejamento tão diversos, baseado em Padilha (2001) apresentamos aqui o processo de planejamento materializado no plano, sendo a representação da ação a fim de orientar as práticas, considerando, ainda, que isso torna explícitos os elementos que foram definidos no processo, de forma sistematizada e organizada. Desse modo, o planejamento é o processo e o plano é o registro desse processo, sendo a memória do planejamento. Para Gandin (2005, p. 49), “os planos consolidam o processo de planejamento e dão aos que deles participam a oportunidade do esclarecimento e da precisão”. O autor ressalta que o processo do planejamento é mais importante do que o plano em si, mas que sua elaboração é muito importante no sentido de dar eficiência e eficácia à ação. Portanto,

Os planos são escritos para tornar mais eficiente e mais eficaz nossa ação e, sobretudo, para dar consistência a um processo de planejamento, alcançando, como resultado adicional (não de menor importância), ser o processo educativo. Fazer plano(s) sem um processo de planejamento é tecer uma rede em que só há os nós e nada que os ligue entre si. Ter um processo de planejamento sem plano(s) é correr o risco de que a rede se desmanche por falta de pontos de ligação entre os fios. (GANDIN, 2005, p.61).

Nesse sentido, fica evidenciada a relação entre planejamento e plano, sendo que o processo sistematizado no plano, conforme o autor, contribui para impetrar a eficiência. Ou seja, os planos são elaborados a fim de implantar o processo do planejamento, almejando que o que fora previsto seja executado dentro dos parâmetros estabelecidos. Assim sendo, os planos são os elos do processo, que refletem a ação planejada.

Borges (2017) alia-se a esse entendimento, à medida que faz a distinção entre planejamento e plano, concebendo que “o primeiro sugere um processo de discussão, negociação e tomadas de decisão; já o segundo é um registro do processo da caminhada que deixa detalhadas as ações, suas etapas e prazos” (BORGES, 2017, p. 23). Ou seja, o que antecede o plano é um constructo da racionalidade acerca dos modos como a realidade é compreendida, e que dizem respeito aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Para

Saviani (2010, p. 389), o plano educacional é “o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema”.

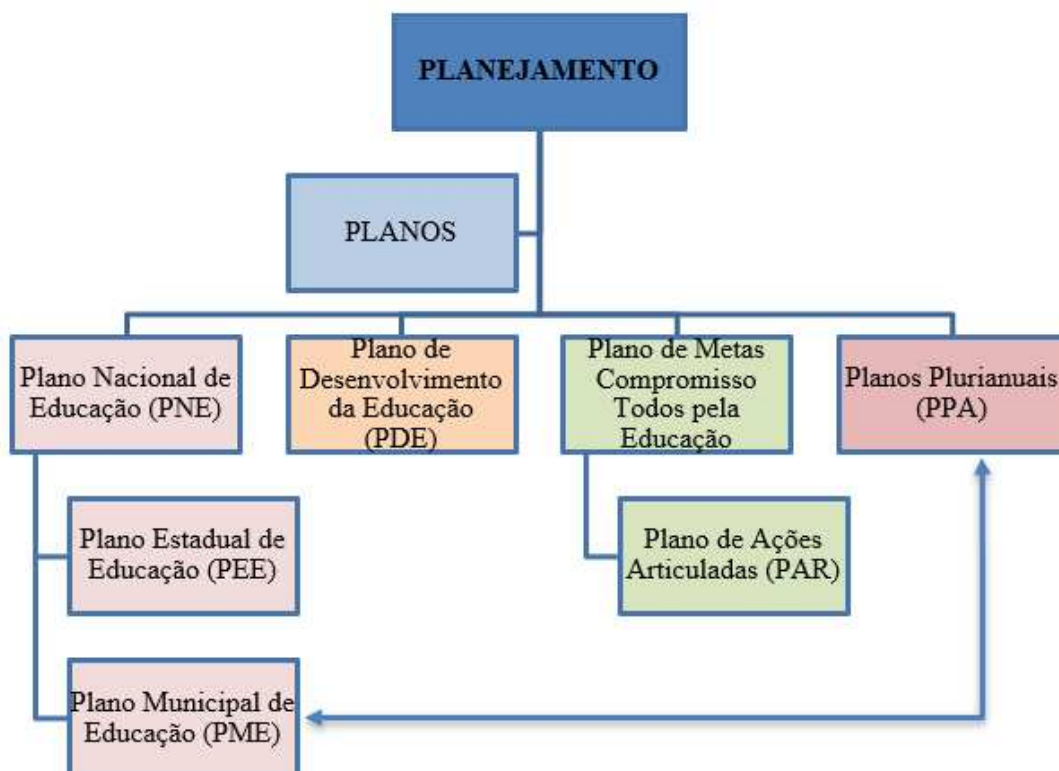
Contudo, há de se considerar que os planos educacionais, conforme Sousa (2009, p.01),

[...] como instrumentos orientadores da ação educacional de uma sociedade, refletem e traduzem princípios políticos e ideológicos importantes, bem como traduzem concepções, diretrizes, objetivos e metas reveladores das tensões, conflitos e da dinâmica das forças sociais de um país.

Nesse sentido, o autor posiciona o campo político dos planos que precisam ser levados em consideração a fim de compreender os elementos que os constituem. No Brasil, diversas experiências com planos educacionais foram evidenciadas ao longo das últimas décadas, e dentre elas destacamos: o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e os Planos Plurianuais (PPA).

A figura 8, a seguir, apresenta os principais planos existentes no campo da gestão educacional, dando-nos um referencial dos instrumentos que se destacaram ao longo dos anos tanto no âmbito das discussões quanto das práticas de gestão da educação. É importante considerar que esses planos emanam das dimensões política, pedagógica e econômica.

Figura 8: A materialização do planejamento a partir dos planos no contexto da gestão educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme Saviani (2011, p. 281), o PNE “é um documento que estabelece tudo aquilo que o país precisa fazer para que a educação atinja níveis desejáveis de investimentos, qualidade, quantidade de vagas nas escolas e universidades, entre outros”. E esse entendimento do PNE também se estende aos planos estaduais e municipais, sendo que o PNE é o referencial para a elaboração conforme as responsabilidades de cada ente federado.

O PDE, lançado em 2007, alicerçado pelo PMCTPE, foi um conjunto de ações e programas que tinha como objetivo a melhoria da qualidade da educação no Brasil, em todas as suas etapas. Esse Plano teve como base os seguintes princípios: o da visão sistêmica, o da territorialidade, o do desenvolvimento, o do regime de colaboração, o da responsabilização e o da mobilização social, sendo estes um desdobramento dos princípios e objetivos constitucionais.

Saviani (2011) já alertava, ao analisar o PDE, sobre o processo de descontinuidade dos planos, que foi o caso do PNE (2001). Para o autor, se já demonstravam evidências de que, em relação ao PDE, poderia ocorrer o mesmo, devido a “um grande número de ações justapostas entre si, sem maior organicidade e articulação” (SAVIANI, 2011, p.272), o que seria um potencial desencadeador dessa descontinuidade, salientando que o PDE foi lançado ainda na vigência do PNE (2001), em sintonia com o movimento empresarial “Todos pela Educação”, nome dado a um outro plano governamental.

Em relação ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTPE), este foi regulamentado pelo Decreto nº. 6.094 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre sua implementação pela União em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados, considerando a participação da família e da comunidade. O objetivo desse plano é a melhoria da qualidade da Educação Básica, e a adesão ao termo de compromisso do PMCTPE implica a responsabilidade de cada ente federativo, conforme sua esfera de competência, em assumir o compromisso de acordo com as 28 diretrizes que o compõem. Apesar da sua adesão ser voluntária, a não adesão afeta principalmente no que diz respeito ao suporte técnico e financeiro.

A ideia básica do Plano de Metas Todos pela Educação consiste em estabelecer um conjunto de diretrizes a serem adotadas na gestão de suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas, com vista ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a partir de um diagnóstico da situação educacional de um determinado município, estado ou do Distrito Federal (BRASIL, 2009, p.

23). O Ideb é um indicador de qualidade da educação criado pelo MEC em 2007, agregando dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

O Ideb, desde a sua criação, tem sido balizador para definir as políticas públicas em prol da qualidade da Educação Básica. Para tanto, foram estabelecidas metas bienais até 2022, ano que comemora os 200 anos da Independência do Brasil. Tendo em vista o caráter simbólico desse ano, a expectativa é que a meta nacional seja então igual a 6,0, considerada parâmetro de qualidade conforme os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Faz-se necessário saber que essa prerrogativa de comparação internacional pauta-se numa técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências vistas no *Programme for International Student Assessment* (PISA) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A meta nacional é parâmetro para balizar o cálculo das trajetórias intermediárias individual das unidades de Federação, municípios e escolas.

A fim de implementação das diretrizes do PMCTPE, a instância federal se compromete com assistência de apoio técnica ou financeira para fins de implementação das diretrizes. Para tanto foi criado o Plano de Ações Articulada (PAR), que faz parte deste compromisso conforme Decreto nº. 6.094 (BRASIL, 2007), art. 8º, parágrafo 5º, do PMCTPE, ao referir sobre o apoio da União, determinando que esse se dará mediante a elaboração do PAR. Nesse mesmo Decreto, no art. 9º, o PAR é definido enquanto “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007). Conforme o art. 10º, “o PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado” (BRASIL, 2007).

O PAR, enquanto instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, foi concebido para estruturar e gerir as metas definidas de forma estratégica, sendo uma ferramenta do PMCTPE. A partir da Lei nº. 12.695/2012, determina-se que o PAR tenha a proposição de atender às metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação, para tanto, no âmbito municipal o PAR, a partir de 2011-2014, colocou como critério para fins de execução, além do diagnóstico da rede, a necessidade de anexar o decreto de aprovação do Plano Municipal de Educação enquanto lei aprovada pelo Legislativo municipal (BRASIL, 2012, art. 1º, parágrafo único, *caput*).

É importante salientar que o PAR ao longo dos anos foi se consolidando enquanto instrumento de diagnóstico e planejamento da política educacional, tornando-se um grande guarda-chuva das políticas educacionais, contemplando diversas ações.

Figura 9: Abrangência do PAR

Nível	Etapa	Modalidades	Ações Pedagógicas	Ações de Infraestrutura
Educação Básica	- Educação infantil - Ensino fundamental - Ensino médio	- Educação especial - Ensino tecnológico e profissional - Educação de jovens e adultos - Educação ambiental - Educação do Campo - Educação étnico-racial - Educação indígena - Educação quilombola	- Acervos bibliográficos - Formação continuada e capacitação - Jornada literária - Material didático - Material pedagógico - Material escolar - Material de consumo - Cursos EAD - Materiais esportivos	- Ampliação - Construção - Reforma - Equipamentos - Ônibus escolares - Ônibus acessível - Bicicleta e capacete - Equipamentos e kit de cozinha - Brinquedos - Quadras escolares - Equipamentos de climatização - Instrumentos musicais - Mobiliário - Computadores, projetores e tablets

Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par>

Essa abrangência do PAR, conforme a figura 9, lhe dá o status de instrumento de gestão das políticas educacionais enquanto planejamento de forma sistêmica e estratégica, a fim de garantir a qualidade da Educação Básica. É importante salientar que o PAR (2016-2020) está organizado estrategicamente em quatro grandes dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Essas dimensões contemplam instrumentos de diagnósticos da situação educacional, cada uma estando subdividida em áreas. Neste trabalho, abordaremos apenas a dimensão Gestão Educacional, considerando esse o lugar onde as políticas públicas se concretizam.

Convém lembrar que o PAR também se fundamenta na Lei nº. 13005 (PNE/2014), considerando:

Estratégia 7.5 Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.

Estratégia 7.6 Associar a prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre

os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional. (BRASIL, 2014, Lei nº. 13005, Meta 7).

Dai reverberam também a abrangência e o sentido do PAR no âmbito da gestão educacional, no intuito de cumprir o que foi posto nos PNE, reafirmando o seu compromisso e a sua finalidade, ao tempo que reitera a utilização do Ideb enquanto parâmetro para priorizar o atendimento aos sistemas e redes de ensino, a fim de alcançarem as metas estabelecidas do Ideb.

Dentro desse contexto do PMCTPE, Silva e Silva (2012) fazem uma análise bastante pertinente no sentido de entendermos a lógica que envolve este plano, que parte de uma concepção de “visão sistêmica” da educação. Assim, essa visão tem como finalidade:

Instrumentalizar os dirigentes diante de um realidade extremamente diferenciada e dinâmica, o que, por sua vez, decorre da globalização do sistema capitalista de produção. Este processo implica que o sistema articule e combine formas organizacionais e produtivas bastante diversificadas dentro da mesma estratégia global. Dai a importância conferida à capacidade adaptativa das organizações e aos processos de integração, mudança, conflito, consenso. (BRUNO, 2017 *apud* SILVA; SILVA, 2012, p.32).

Para os autores, essa é a lógica empresarial que se funda no “processo dos resultados e nas relações entre as variáveis de entrada, processo e controle de saída” (BRUNO, 2017 *apud* SILVA; SILVA, 2012, p.32). Sendo assim, no sentido de tornar a empresa competitiva no âmbito do mercado da concorrência, esse modelo de organização tem características “de ser menos hierárquico, mais convergente e flexível, com a centralidade nos resultados e na adaptabilidade a um mercado em constante mutação” (NARDI; SCHNEIDER; DURILI, 2010 *apud* SILVA E SILVA, 2012, p. 32).

Para esses autores, a impressão marcada por esses pressupostos ajuda no entendimento da pretensão em transpor, através da lógica sistêmica, a concepção pedagógica delineada no PDE e PMCTPE, mediante a transposição de um modelo empresarial para a educação.

Nesse contexto, Silva e Silva (2012) salientam que esse modelo foi uma ação conjunta resultado do diálogo do governo federal com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) através de seus representantes nos debates e durante a realização das pesquisas para fins de elaboração das diretrizes do PMCTPE, sendo os entes federados convidados apenas para a adesão da proposta. Os autores ainda fazem lembrar que o movimento empresarial “Todos pela Educação” contribuiu de forma significativa, definindo o modelo sistêmico adotado pelo plano, e seu nome foi cunhado pelo governo da época em homenagem a esse movimento.

Faz-se saber ainda que se integraram a esse movimento vários grupos empresariais compostos por seus representantes assim como houve patrocínios de diversas entidades, dentre

eles o Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Itaú Social, a Fundação Bradesco, o Instituto Gerdau, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Educar, o Instituto Itaú Cultural, o Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, o Instituto Ayrton Senna, a Cia Suzano, o Banco ABN- Real, o Banco Santander, o Instituto Ethos, dentre outros, conforme Silva e Silva (2012, p. 33).

Conforme análise de Freitas (*apud* SILVA; SILVA, 2012, p. 33), essa lógica empresarial de gestão cunhada no PDE tem sua base apresentada enquanto “neotecnicismo” ou “teoria de responsabilização”, “meritocrática” e “gerencialista” à medida que sua proposição se trata de uma “racionalidade técnica na forma de standards”, perspectiva que é representada nas expectativas de aprendizagens mensuradas nos testes padronizados, na ênfase dos processos gerenciais em que o controle do processo, bônus e punições são bases do trabalho da escola nesse modelo.

Nesse contexto, é possível inferir que os valores e os pressupostos do universo empresarial capitalista são incorporados no âmbito da educação, o que reflete nas definições das políticas educacionais, nos mecanismos de planejamento, de execução e avaliação, assim como nos parâmetros de qualidade para fins de atender uma demanda conforme os interesses desse grupo. Assis, Machado e Ganzeli (2018), citando Santomé, salientam que, ao se analisarem os mecanismos gerenciais da educação implantados, há uma frequente comparação da escola com o *modus operandi* fabril, desde as linguagens utilizadas até os conceitos e práticas próprias desse contexto nos programas de pedagogia. E assim sendo,

Cada vez mais, as instituições escolares passam a ser vistas da mesma maneira que as empresas e mercados econômicos. As análises e instrumentos analíticos para compreender as dinâmicas empresariais e mercantis vão adquirindo maior relevância na hora de julgar os sistemas educacionais. (ASSIS; MACHADO; GANZELI, 2018, p. 20).

O PDE tinha um prazo de 15 anos para ser concluído, no entanto, foi descontinuado antes de finalizar esse período. Digno de nota é que uma das iniciativas desse programa foi a substituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Em relação ao Plano Plurianual (PPA), este é regulamentado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), art. 165, que trata dos orçamentos, e se constitui como um instrumento de planejamento governamental de médio prazo que define diretrizes, objetivos e metas. De acordo com a Undime (2021, p. 36), “o PPA é um plano elaborado para quatro anos de governo, conforme determina a Lei nº. 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal)”. Neste contexto do planejamento, o PPA tem um destaque importante, que o situa no campo da dimensão

econômica, sendo um plano que tem a prerrogativa de dar sustentabilidade econômica às políticas educacionais, conforme art. 10 do PNE (2014-2024):

O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução. (PNE, 2014, Lei nº. 13.005/2014, art. 10).

Esta prerrogativa situa o PPA enquanto instrumento de planejamento do orçamento público e diz respeito aos investimentos financeiros previstos para fins de execução do PNE. Assim sendo, sua base de elaboração e definição para os gastos no campo da educação tem (ou deveria ter) como referência as metas e estratégia do plano educacional, e esse seria um dos principais elementos para a sustentabilidade das políticas educacionais.

Um outro instrumento de planejamento que destacamos aqui é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que diz respeito à gestão escolar, sendo, conforme Gadotti (2000, p. 70), “[...] a ousadia da escola em assumir sua autogestão”, emergindo desse lugar a sua autonomia. É importante salientar que o PPP é constituído de elementos que são bases norteadoras para as práticas de gestão das instituições educacionais, e por isso é ratificado na LDB, sendo apresentado como proposta ou projeto pedagógico conforme Parecer CNE/CEB nº. 07/2010.

O entendimento sobre projeto político-pedagógico (PPP) aqui proposto, inicialmente, esboça o conceito/sentido da palavra “projeto”, por entendermos que esta é imbuída de significados, e que, conforme Freire (2005), a palavra é potência transformadora que transborda sentidos que nos fazem compreender a ação, assim sendo, estabelecemos aqui uma relação intrínseca entre palavra e ação. Partindo desse pressuposto, trazemos o termo “projeto” no seu sentido etimológico da palavra, que vem do latim *projecto*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante, e, conforme o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2006), a palavra “projeto” significa arremessar, planejar. Desse modo, é uma forma de pensar ou agir direcionado a um futuro.

Barbosa e Horn (2008, p. 33) consideram que “projetar é, pois, introduzir o inédito; um novo desejo em uma história não é apenas prosseguir, é romper e orientar o curso das coisas”. Para Gadotti (2000), o projeto é o desejo de romper com o presente, com promessas para o futuro, sendo assim, projetar, para o autor “significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (GADOTTI, 2000, p. 37).

Veiga (2004) também confirma esse entendimento, quando diz que a construção do projeto no âmbito das instituições educacionais diz respeito ao planejamento das intenções do que se deseja fazer e realizar, e isso é resultado de uma análise da realidade concreta, considerando o que já foi feito e o que é possível fazer, ou seja, é prever um futuro diferente do presente. Contudo, Barbosa e Horn (2008) salientam que o projeto não pode ser entendido apenas como a simples representação do futuro, mas como um futuro a ser concretizado, ou seja, é a ideia que se transforma em ato. No campo da educação, a construção de um projeto é uma ação de planejar o que se deseja realizar, considerando um ponto de partida, que é o presente, em um lançar-se adiante, que é a realidade que se deseja no futuro. E isso denota dois aspectos determinantes num projeto, que são a intencionalidade e a finalidade.

Para Gadotti (2000), ao antever o futuro diferente do presente, o projeto político-pedagógico se constitui num instrumento de renovação da instituição educacional, pressupondo uma ação plena de intencionalidade, com direção explícita de onde se quer chegar, ou seja, o que se deseja inovar, qual a mudança pretendida. Para este autor, tal processo requer dois momentos, sendo o primeiro a concepção do projeto, e o segundo a sua institucionalização ou implementação. Nessa dialógica intencionalidade e direção, somos levados ao entendimento de que

[...] o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações, tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação. (GADOTTI, 2000, p. 70).

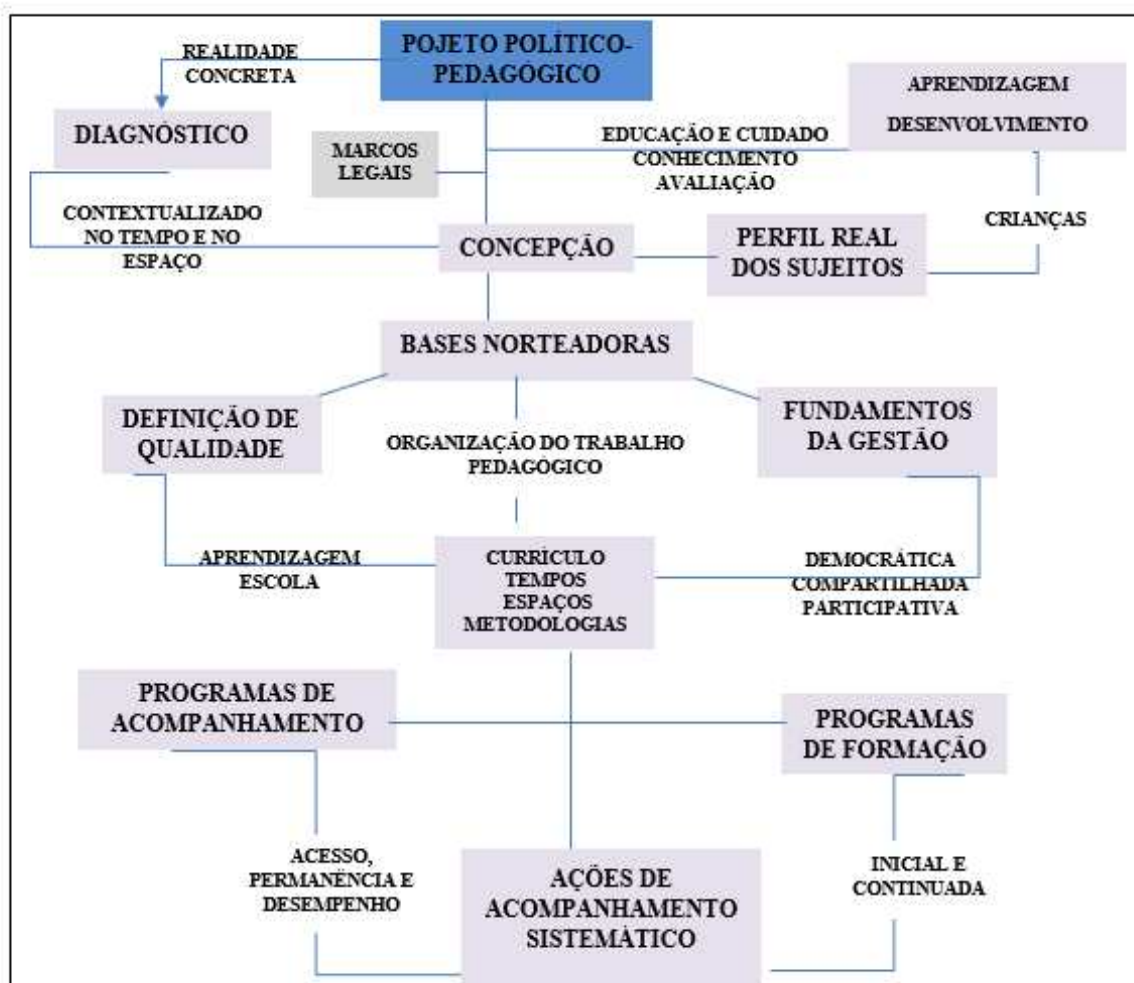
Nesse sentido, o projeto político-pedagógico não se apresenta apenas como um documento burocrático ou uma exigência burocrática que visa atender as autoridades educacionais, como salienta Veiga (2004, p. 13), mas uma “ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. O art. 43 da Resolução CNE/CEB 04/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEB (BRASIL, 2010) diz que “o projeto político-pedagógico, independentemente da autonomia pedagógica, administrativa e da gestão financeira da instituição educacional, representa mais que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social”.

A DCNGEB (BRASIL, 2010), ao orientar sobre a elaboração do PPP, determina que caberá à instituição educacional, revestida de sua autonomia, considerar a sua identidade e a de seus sujeitos e, no âmbito de sua formulação, efetivar uma articulação com os planos de

educação – nacional, estaduais e municipais – considerando ainda o contexto ao qual estão inserida e as demandas locais e dos estudantes. Nesta, inclui-se ainda a sua missão, as suas intencionalidades e prioridades, considerando que tanto a organização quanto a gestão curricular são componentes integrados ao PPP.

A figura 10, a seguir, nos apresenta uma síntese dos elementos que devem ser contemplados no PPP das instituições educacionais, conforme expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Figura 10: Elementos constituintes do Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Produzido pela autora, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (com algumas adaptações).

Em harmonia com o que é ilustrado na figura 10, o diagnóstico (realidade concreta) e a concepção irão expressar a visão de sociedade, de ser humano, de criança, de desenvolvimento e aprendizagem, de educação e cuidado. E isso, no âmbito da elaboração do projeto, requer uma discussão em torno dos valores e das crenças que estão incutidos nas práticas, a fim de dar-lhes

fundamentos teóricos e legais com a assertiva de coerência entre o discurso e as práticas cotidianas, conforme ensinam Faria e Salles (2012). Os marcos legais e a concepção são o lastro que darão sustentabilidade ao projeto, ao desencadearem as bases norteadoras para a organização do trabalho pedagógico.

Para Faria e Salles (2012, p. 20), uma proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico:

É a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos. Suas formas de organização e suas ações.

Assim, do ponto de vista de Faria e Salles (2012), a partir do entendimento dessa definição é possível edificar um significado para a proposta pedagógica no campo da Educação Infantil, compreendendo-a enquanto forma de organização do trabalho educativo das crianças de 0 a 5 anos de idade. Veiga (2004, p. 11) também defende essa proposição, à medida que traz o entendimento de que o projeto político-pedagógico é a “organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, considerando que a “escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto pedagógico, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”.

Gadotti (2000) nos alerta para não confundirmos plano com projeto da escola, embora isso ocorra com muita frequência, conforme o autor. “O plano diretor da escola – como conjunto de objetivos, metas e procedimentos – faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto” (GADOTTI, 2000, p. 35). Isso não significa que esses elementos não sejam importantes, contudo, o plano se situa no campo do instituído, ou seja, é o cumprimento de forma eficaz do que foi estabelecido, e o projeto segue a lógica de que é necessária a constante revisão do instituído, que é o ponto de partida para que seja ponderada outra coisa, e assim sendo, o projeto sai do lugar instituído para torna-se instituinte.

De fato, o projeto político-pedagógico não refuta o instituído da instituição educativa, que é, conforme Gadotti (2000, p. 35), “sua história, [...] o conjunto de seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida”. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Nesse sentido, ele considera que as demandas da sociedade estão em constante movimento e que há condicionantes que influenciam esse

movimento, logo, as pautas que emergem da sociedade, cada vez mais plural, desencadeiam reflexões sobre a identidade das instituições educacionais.

Gadotti (2000) ressalta que à medida que compreendemos que o PPP é construído a partir da singularidade de cada instituição e no coletivo, e que a sua construção induz manter a escola em um estado permanente de reflexão e elaboração, consequentemente “construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos” (GADOTTI, 2000, p. 71). É importante considerar ainda que o PPP é sempre envolto por intencionalidades que refletem o seu caráter político e pedagógico, pois

[...] não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 2000, p. 35-36).

Essa prerrogativa vai ao encontro dos pressupostos de Veiga (2004), de Saviani (2012) e de Freire (2013), ao conceberem o caráter político e pedagógico enquanto dimensões indissociáveis. A dimensão política diz respeito ao compromisso com a formação dos sujeitos para uma determinada sociedade, e se constitui a partir da especificidade da prática pedagógica. E a dimensão pedagógica se constitui da intencionalidade da instituição educativa, no que diz respeito à formação, e, para tanto, expressa as ações educativas que auxiliam no cumprimento de seus propósitos e de sua intencionalidade (VEIGA, 2004).

Para Gadotti (2000, p. 68-69), construir o PPP significa “ver e assumir a educação como processo de inserção no mundo da vida, de formação de convicções, afetos, motivações, significações, valores e desejos”, concebendo os processos de ensino e aprendizagem enquanto concatenados com a aquisição do conhecimento. Essa prerrogativa nos remonta a Saviani (2013a), à medida que situamos a dimensão pedagógica neste trabalho como estando assentada na “especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano geral” (SAVIANI, 2013a, p.88).

Portanto, é desse lugar que se ancora a construção do PPP, da função da escola, que é eminentemente educativa, ou seja, pedagógica, intrinsecamente ligada ao conhecimento, que organiza o trabalho educativo agregando os saberes sistematizados, emergindo daí a especificidade da escola e, ato contínuo, fazendo com que também surjam os elementos que constituem a educação diretamente de sua função social, extrinsecamente substanciada pela dimensão política. De acordo com Neves (2004, p. 110), o PPP:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo o seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades internas e externas.

Conforme a autora, essa prerrogativa desencadeia uma implicação que reverbera da ideia de uma relação contratual entre os agentes envolvidos, pois o projeto deve ter a aceitabilidade de todos(as), por isso, ela enfatiza a importância de que a sua elaboração seja de forma participativa e democrática. Para Neves (2004, p. 112-113), o PPP

[...] ilumina princípios filosóficos, define políticas, racionaliza e organiza ações, otimiza recursos humanos, materiais e financeiros, facilita a continuidade administrativa, mobiliza os diferentes setores na busca de objetivos comuns e, por ser de domínio público, permite constante acompanhamento e avaliação.

Assim sendo, para a autora, o projeto pedagógico é o lugar que “dá voz à escola e é a concretização de sua identidade, de suas racionalidades interna e externa e, conseqüentemente, de sua autonomia” (NEVES, 2004, p.113). Portanto, o PPP representa a sistematização, a organização e a orientação das práticas, articulando fundamentação teórica e contexto sócio-histórico e cultural, conforme Faria e Salles (2012). E isso além pensar o PPP circunscrito em princípios norteadores que dizem respeito à igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização dos profissionais da educação que, para Veiga (2004), são lastro para uma escola democrática, pública e gratuita.

Esses princípios dizem respeito primeiro à igualdade de condições tanto para o acesso quanto para a permanência na escola, o que nos remonta a Saviani (2013) quando alerta que ao existir uma realidade em que há desigualdade (ponto de partida) é dever da escola garantir a igualdade (ponto de chegada). Portanto, igualdade de oportunidades exige, para além da expansão de oferta, uma simultaneidade com a ampliação do atendimento concatenada à qualidade.

A qualidade aqui apresentada emerge enquanto princípio substanciado pela prerrogativa de “qualidade para todos”, a fim de garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos(as), considerando que a escola de qualidade é aquela que busca estratégias que unam forças para evitar de qualquer forma tanto a evasão quanto a repetência.

A gestão democrática emerge enquanto princípio legitimado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) abrangendo as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Esse é um princípio que exige da escola um repensar sobre as relações de poder, sobre a sua autonomia e sobre a participação dos diferentes segmentos nas decisões e ações no campo administrativo e

pedagógico. Em relação à liberdade, que também é um princípio constitucional, está associada a ideia de autonomia que, juntamente com a liberdade, são princípios intrinsicamente relacionados à natureza do ato pedagógico (VEIGA, 2004).

A liberdade diz respeito à relação entre os sujeitos da comunidade escolar ao assumirem a sua responsabilidade da elaboração do PPP e de como estes se relacionam com o contexto social num sentido mais amplo. A liberdade aqui também é vista enquanto liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, dentre outros artefatos do contexto educacional, a partir de uma intencionalidade definida coletivamente.

De acordo com o pensamento freiriano, a autonomia é apresentada enquanto experiência da liberdade, é construída mediante as inúmeras decisões que ocorrem ao longo da nossa existência, e que é construída historicamente, sendo um processo de decisão e de humanização. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2013, p. 105).

Em relação à gestão democrática, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 328), a “participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática”, e isso se reflete nos modos como a gestão possibilita o envolvimento da comunidade escolar no processo de decisão e no funcionamento da instituição escolar. Para os autores, o conceito de participação está fundamentado no princípio da autonomia.

Enfim, no que tange ao princípio da valorização dos profissionais da educação, Veiga (2004) nos traz apenas a perspectiva do magistério, mas aqui nós a ampliamos, ao considerarmos a própria LDB, que utiliza a terminologia “profissionais de educação” que, para a autora, é considerada enquanto princípio central no âmbito da discussão do PPP, pois pensar qualidade de ensino baseada na função da escola também diz respeito à formação (inicial e continuada), assim como condições de trabalho e remuneração.

Salienta-se aqui, conforme Faria e Salles (2012), que o projeto político-pedagógico é um instrumento de gestão escolar, sendo competência do Órgão Central da educação a responsabilidade de contribuir com a sua elaboração, no sentido de orientar e apoiar, dando as condições concretas que viabilizem sua elaboração, mas a responsabilidade de efetivação é da instituição de ensino. No mais, compete à Secretaria de Educação o acompanhamento, a supervisão e a avaliação tanto do processo de elaboração quanto de implementação a fim de identificar as necessidades, criando estratégias que colaborem para seu avanço e melhoria.

Finalizamos aqui esta seção providos dos elementos teóricos, metodológicos e conceituais sobre o planejamento educacional no campo da gestão educacional e da gestão

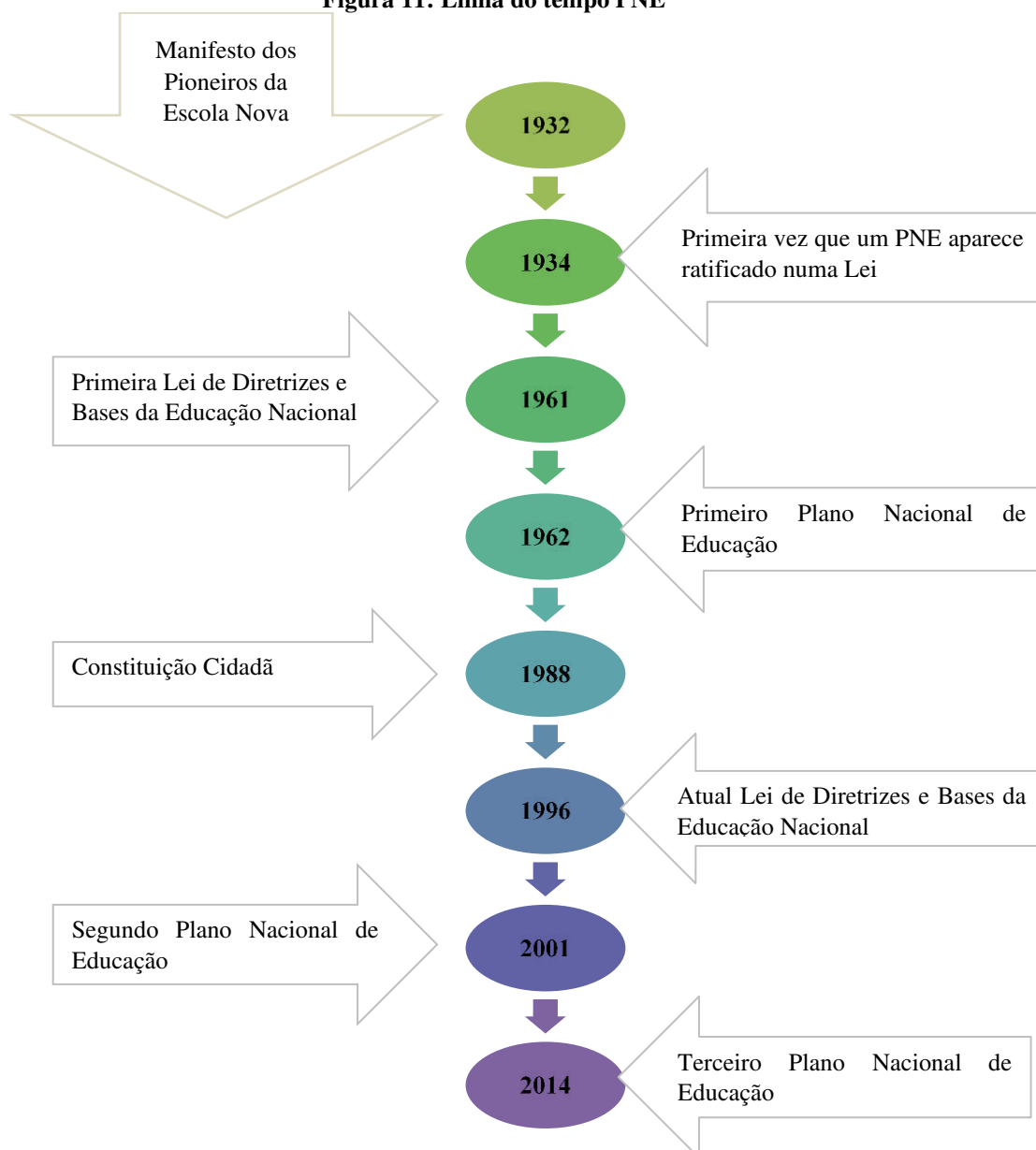
escolar, explicitando os diferentes instrumentos de planejamento e como eles se constituem, para adentrar na próxima seção, que trata especificamente do Plano Nacional de Educação enquanto instrumento de planejamento da educação brasileira.

2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

Nesta seção, abordaremos alguns referenciais que dizem respeito ao PNE, apresentando inicialmente um breve histórico alusivo a sua criação e, posteriormente, trataremos dos elementos que constituem o plano, tecendo algumas considerações acerca do mesmo, considerando a sua função de planejamento da educação que reflete as políticas educacionais ao tempo que as induz.

O Plano Nacional de Educação, a fim de cumprir com seu escopo, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o decênio, estando atualmente em vigor o PNE (2014/2024), conforme a Lei nº. 13.005/2014. No âmbito das discussões sobre o plano educacional, Saviani (2010) traz um histórico que reflete a discussão sobre a criação do PNE, de modo que nos permite tecer algumas considerações, entendendo que do contexto histórico emergem elementos que, ao longo dos anos, foram consolidando a necessidade de um plano educacional, assim como suas fragilidades no âmbito das práticas.

Figura 11: Linha do tempo PNE



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Saviani (2010).

Nesse aspecto, a figura 11, baseada nos pressupostos de Saviani (2010), nos remete ao contexto histórico que marca a origem da ideia de plano na educação, tendo como referência o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, com contribuições significativas desse movimento. Em 1932, com base no diagnóstico do contexto da educação pública do Brasil exarado do Manifesto, foi identificada a necessidade de um plano, considerando que este traria uma perspectiva de unidade e continuidade direcionada às

necessidades do país, e para tanto foram enunciadas diretrizes consideradas fundamentais, culminando, por fim, na redação do “Plano de Reconstrução Educacional”.

Conforme Saviani (2010), o Manifesto, baseado nos pressupostos do ideário escolanovista, fez emergir o conceito de plano, assumindo “o sentido de instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação [...]” (SAVIANI, 2010, p. 389). E isso reverbera o reconhecimento de que os trabalhos científicos no campo da educação ajudam a entender e/ou resolver os problemas desse campo, assim como podem contribuir na perspectiva do planejamento, quer seja na dimensão política, quer na econômica ou pedagógica.

As discussões e a defesa de um plano educacional provenientes do Manifesto, de acordo com o Saviani (2010), influenciaram a Constituição Brasileira de 1934, que, conforme art. 150, alínea a, estabelecia que era competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (BRASIL, 1934). Previa ainda, no art. 152, um Conselho de Educação, tendo como principal incumbência a elaboração do Plano Nacional de Educação.

Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, referenciando o Plano de Educação no art. 92, parágrafo 2º. Sob sua égide, em 1962 foi elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional da Educação para um período de 8 anos, estando organizado na primeira parte por metas e na segunda com as normas de aplicação dos recursos, referentes ao Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior. É importante salientar que esse plano não foi proposto mediante projeto de lei, da mesma maneira que os posteriores, mas veio de iniciativa do Ministério da Educação, conforme Inep (2001).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o PNE é evidenciado no art. 214, conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº. 59, de 2009, diz que

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]. (BRASIL, 1988).

O art. 9º da LDB (BRASIL, 1996) ratifica essa prerrogativa, a partir do momento que diz que a elaboração do PNE é incumbência da União em regime de colaboração com os entes federados, o que denota que essa ação integrada far-se-á também mediante a elaboração dos

planos estaduais e municipais. Assim sendo, caberá aos Estados e Municípios elaborarem seus planos educacionais, tendo como parâmetro o plano nacional.

Portanto, conforme a LDB (BRASIL, 1996), art. 10, inciso III, caberá aos Estados “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. E no âmbito das incumbências dos municípios, a mesma lei, art. 11, inciso I, determina que a estes caberá “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”. Vê-se, então, que essas determinações evidenciam a articulação entre os entes federados acerca da elaboração e execução dos Planos educacionais.

Além disso, a LDB (BRASIL, 1996), art. 87º, instituiu a Década da Educação, a partir de sua publicação, no parágrafo 1º deste artigo, determinando que a União teria o prazo de um ano para encaminhar ao Congresso Nacional o PNE para a década seguinte, em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos⁶. Portanto, é neste contexto que o PNE ganha força de Lei.

Em 2001 foi elaborado o segundo Plano Nacional de Educação a partir das prerrogativas da LDB (BRASIL, 1996), instituído pela Lei nº. 10.172. No seu art. 2º, foi estabelecido que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm a incumbência de elaborar seus planos em consonância com o plano nacional. Saviani (2011) tece algumas críticas a este plano, dentre elas destacamos primeiro a questão do financiamento, pois, de acordo com o autor, não havia uma previsão de ampliar os investimentos, e o segundo diz respeito a uma problemática estratégica de elaboração, e isso é evidenciado pela quantidade de metas, quase trezentas, o que reverbera numa fragmentação do plano. Para Saviani (2011), o PNE (2001) seria mais coerente e exequível se fosse composto por metas básicas com prazos curtos, pois isso daria condição para que a sociedade conseguisse tanto acompanhar quanto cobrar.

Atualmente está em vigor o PNE (2014-2024), que tem como diretrizes,

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

⁶ Documento elaborado a partir das discussões da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos realizada em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia (CONFERÊNCIA..., 1990). É um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
 VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
 X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, 2014, Lei nº. 13.005, art. 2º).

Para fins de cumprimento dessas diretrizes, o PNE (2014-2024) está estruturado em 20 metas e 254 estratégias. O atual plano evidencia que a diretriz IV, que trata da qualidade da educação, se destaca no plano a partir da Meta 7, ao estabelecer:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio. (BRASIL, 2014, Meta 7).

Esta meta evidencia que a qualidade da educação expressada no PNE (2014-2024) tem como base de análise o Ideb como parâmetro, e destaca-se pela quantidade de estratégia em relação às demais, como o maior número, 36 estratégias, o que nos leva a induzir que esta meta requer mais esforços para atingir os resultados esperados. Conforme a Unidime (2021), as metas que têm maior repercussão são:

As metas 1 (Educação Infantil), 2 (Ensino Fundamental), 4 (inclusão e atendimento educacional especializado), 5 (alfabetização na idade certa), 7 (qualidade da educação), 8 (elevação da escolaridade de adultos entre 18 e 29 anos), 9 (aumento da taxa de alfabetização dos que têm mais de 15 anos e erradicação do analfabetismo), 10 (oferta da educação de jovens e adultos (EJA) nos ensinos fundamental e médio, de forma integrada com a educação profissional), 15 (política de formação para os profissionais da educação), 16 (pós-graduação para o magistério), 17 (valorização do magistério), 18 (plano de carreira para todos os profissionais da educação básica e superior) e 19 (gestão democrática da educação), além da meta 20, que projeta uma nova realidade de financiamento para a educação pública. (UNDIME, 2021, p. 35).

Das 20 metas do PNE (2014-2024), de acordo com a Undime (2021), as que se destacam são apenas 13 (treze). Destas, 4 (quatro) dizem respeito à universalização e oferta, evidenciando a dimensão política do plano. A dimensão pedagógica também se apresenta como destaque, mas não podemos deixar de evidenciar a dimensão econômica que, conforme Saviani (2011), ainda é uma das metas prioritárias, à medida que consideramos que as demais, de forma direta ou indireta para se concretizar, guardam uma relação de dependência com o aporte financeiro.

Vale salientar que o PNE é uma conquista de lutas históricas, e ainda que tenha sido ignorado historicamente, conforme Saviani (2011), permanece sendo um dos principais instrumentos de planejamento para fins de execução das políticas públicas de educação de forma sistêmica e com qualidade social, com vistas à redução das desigualdades, garantindo o direito de todos à oferta e ao acesso à educação pública de qualidade.

Diante do exposto até aqui a respeito do PNE, e munidos dos elementos que constituem esse plano e a sua importância enquanto instrumento de planejamento da educação brasileira, partimos para a próxima seção, que se concentrará no plano municipal de educação como instrumento do planejamento da educação municipal.

2.6 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO

Ao tratarmos sobre o Plano Municipal de Educação, partimos do princípio de que a sua construção “significa um grande avanço, por se tratar de um plano de estado e não somente um plano de governo” (SOUZA, 2005, p. 9). Sua transformação em lei, aprovação no legislativo e sanção pelo poder executivo dá ao plano o status de poder para ultrapassar as distintas gestões. No campo da educação, podemos considerar de fato um avanço, devido ao seu (possível) potencial impeditivo de uma prática muito corriqueira no âmbito da gestão, que é a descontinuidade proveniente a cada governo, e que reflete sempre num processo de recomeçar a história da educação, desconsiderando tanto as práticas que deram certo quanto as que estavam em andamento por não serem algo de sua iniciativa.

Portanto, a perspectiva do plano enquanto força de lei parte do princípio de que ele seja respeitado pelos dirigentes municipais e que o sentido da continuidade das políticas públicas seja assegurada, conforme Souza (2005). Contudo, sabemos que no âmbito das práticas historicamente constituídas, conforme Saviani (2013a; 2013b), os planos foram ignorados, e com base em Bobbio (1992), precisamos considerar ainda que o fato de ser lei por si só não é garantia de sua efetivação, ou seja, o fato de o plano ter sido instituído legalmente não significa que, no âmbito das práticas, ele será instituinte.

Borges (2017) reafirma o PME enquanto instrumento de gestão, como balizador legal que contribui para orientar as ações da gestão, ao tempo que também colabora para evitar a descontinuidade das políticas. De fato,

A elaboração de um PME constitui-se como o momento de um planejamento conjunto do governo com a sociedade civil que, com base científica e com a utilização de recursos previsíveis, deve ter como intuito responder às necessidades sociais. Todavia, só a participação da sociedade civil (Conselho Municipal de Educação, associações, sindicatos, Câmara Municipal, diretores das escolas, professores e alunos, entre outros) é que garantirá a efetivação das diretrizes e ações planejadas. (SOUZA, 2005, p.10).

Dessa prerrogativa, percebe-se que emana o princípio da gestão democrática imbuída do sentido da participação e da autonomia. Traz também a ideia do plano enquanto instrumento

de planejamento da gestão, que expressa a sua intencionalidade a partir das demandas sociais, refletindo assim a dimensão política desse instrumento. Para Souza (2005), um dos desafios dos municípios no âmbito da elaboração do plano municipal é assegurar a consonância com o Plano Nacional de Educação e garantir a sua identidade e autonomia. De acordo com a Undime (2021, p. 36),

O PME é uma política pública para a educação no município que inclui a rede pública (municipal e estadual) e instituições privadas, em todos os níveis, etapas e modalidades ofertadas (educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; ensino superior; Educação de Jovens e Adultos; educação quilombola; educação indígena; educação do campo; educação especial; educação profissional).

Nesse sentido, conforme a Undime (2021), o PME é um instrumento orientador para garantir o cumprimento do direito à educação, à medida que sugere as políticas e projetos que precisam ser elaborados, assim como os recursos necessários. Dessa maneira, o plano tem como prerrogativa prever ações articuladas da secretaria municipal de educação com as demais esferas de governo, por intermédio de regime de colaboração/cooperação, assim como com outros setores e instituições, algo que, para a Undime (2021), poderá contribuir para resultados melhores e a otimização da aplicação dos recursos.

Destacamos ainda que, à medida que compreendemos que o Plano Municipal de Educação é o planejamento que orienta as práticas de gestão no âmbito municipal, devemos considerar que a sua eficácia e eficiência demandam uma articulação com os instrumentos de planejamento orçamentário municipal, o Plano Plurianual – PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e Lei Orçamentaria Anual – LOA.

Souza (2005) ressalta que o PME é um plano de Estado para toda a educação no contexto municipal, e por isso não deve ser confundido com plano de governo ou plano de Estado. Portanto, ele não abrange apenas os órgãos e as escolas municipais, mas toda a educação escolar no e do município. Conforme Souza (2005), as bases construtivas do PME são representadas em três etapas, elaboração, implantação e acompanhamento e avaliação (quadro 6).

Quadro 6: Etapas das bases construtivas do Plano Municipal de Educação

ELABORAÇÃO	IMPLANTAÇÃO	ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
· Escolher, em conformidade com as sugestões mencionadas no item 4 deste documento, o responsável para planejar e coordenar o processo; · Estabelecer as normas e o cronograma de trabalho; · Realizar estudos das bases legais; · Dispor de um diagnóstico socioeconômico e educacional do Município concluído para fundamentar o processo e a eleição das metas e ações; · Adotar, ao elaborar o diagnóstico da educação no Município, a metodologia de um minicenso educacional, por meio da aplicação de um formulário simples de entrevista, realizada em todas as residências, (urbana e rural) em tempo bastante reduzido, com a participação efetiva de profissionais da educação, estudantes do Ensino Médio e universitários, entre outros atores atuantes no município; · Definir os objetivos do Plano Municipal de Educação; · Discutir, definir e quantificar as metas; · Definir as estratégias a serem adotadas; · Definir e eleger as ações a serem realizadas; · Levantar os recursos financeiros necessários para a execução do plano; · Realizar estudos das alternativas de atendimento escolar (etapas, modalidades e turnos); · Decidir estratégias quanto às metas, ações e procedimentos a serem adotados; · Realizar uma Conferência Municipal de Educação para discutir o PME, como instrumento de participação dos diversos segmentos ligados à educação; · Preparar a redação do anteprojeto de Lei; · Preparar e enviar mensagem do Poder Executivo à Câmara Municipal, acompanhada do plano; · Acompanhar a tramitação e aprovação do anteprojeto de Lei.	· Divulgar as metas e as ações do plano; · Capacitar os gestores e técnicos dos setores responsáveis pela execução do Plano; · Executar as ações do Plano previstas nos cronogramas; · Revisar e ajustar as metas e ações previstas nos cronogramas, que se fizerem necessárias, motivadas por força maior.	· Definir, em conformidade com as sugestões do item 4 deste documento, o responsável pela coordenação do acompanhamento e avaliação do plano; · Definir instrumentos e procedimentos de avaliação; · Tornar público os resultados obtidos no decorrer da execução do plano; · Subsidiar a revisão e ajustes das metas e ações num processo contínuo de aperfeiçoamento do plano; · Prever na execução do Plano Municipal de Educação e da Lei que o aprova, possíveis alterações em função das seguintes circunstâncias: - Emancipação de algum distrito; - Surgimento de súbito de fluxo migratório; - Inesperado aumento de recursos provenientes de receitas próprias e de transferência ou crescimento de outras receitas

Fonte: Elaborado pela autora como base no Documento Norteador para Elaboração de Plano Municipal de Educação – PME (2021).

Essas bases construtivas do PME dão lastro para entendermos não somente o processo de elaboração, mas também os elementos que constituem o processo de implementação e o de monitoramento e avaliação. Após sua sistematização, os planos se materializam em metas e estratégias que demandam monitoramento e avaliação de forma contínua em busca dos melhores resultados possíveis. Para tanto, a Undime (2021, p. 38) orienta que seja elaborado

[...] um cronograma com responsáveis para a efetivação das ações não iniciadas ou paralisadas, de modo a evitar acúmulo de tarefas ao longo da gestão. Esse monitoramento, que deve ser anual, precisa ser registrado em relatórios, para servirem como subsídio das avaliações periódicas.

De acordo com Borges (2017, p. 39), esse processo de monitoramento e avaliação, quando realizado de forma contínua, trará subsídios para que sejam dados “ajustes técnicos do diagnóstico, ampliação da participação social e de qualificação na execução das metas e estratégias”. O autor enfatiza que este ciclo deverá ocorrer durante todo o período de execução do PME, que corresponde uma década, sugerindo ainda o monitoramento anual e a avaliação conforme estabelecido no PME.

Finalizamos este capítulo, no qual agregamos o conhecimento teórico e metodológico, além das definições e concepções acerca da gestão educacional e da gestão escolar e dos elementos que as constituem, ressaltando os seus respectivos campos de atuação. Partindo da compreensão de que o planejamento é um instrumento da gestão, e entendendo os elementos que constituem o planejamento, as possíveis definições e suas diferentes formas de materialização, adentramos agora no próximo capítulo, no qual nos debruçaremos sobre a gestão escolar enquanto o lugar onde o planejamento educacional de fato se efetiva.

3 POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesta seção, será realizada uma análise conceitual dos elementos que, ao mesmo tempo que definem, também constituem a política de Educação Infantil no Brasil. Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos sobre política pública, buscar-se-á um entendimento sobre política pública educacional, considerando os condicionantes político, econômico e social que, ao longo da história, contribuíram para consolidar a Educação Infantil enquanto política de direitos, conforme ratificada nos marcos legais e normativos.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesta seção, a nossa intenção é apresentar alguns fatos históricos sobre a Educação Infantil no Brasil, de forma que seja evidenciado o percurso que a conduziu para o status de política de direito. Para tanto, apresentaremos os modos de atendimento/tratamento às crianças e suas intencionalidades que demonstram um processo de desigualdades de atendimento/acesso em torno de sua oferta. Salientamos que, sobre criança e infância, partimos do entendimento de que os modos como são concebidas essas categorias de análise são uma construção sócio-histórica-cultural. Nessa perspectiva, pensar a criança fora do contexto histórico, assim como a Educação Infantil alijada do mesmo contexto, é reduzir as possibilidades de compreender os elementos que a constituem.

De acordo com Maia (2012), o conceito de criança e infância foi determinado e historicamente construído. Até o século XVI, esse conceito sequer existia, mas a criança sempre existiu, e é somente a partir do século XVII e XVIII que ela se apresenta enquanto categoria e construção social. Desse modo, podemos inferir que a história da criança e da infância foi permeada por indiferença e insensibilidade, conforme a autora. Maia (2012), baseada nas pesquisas de Ariès, destaca que foi a partir do século XX que as crianças passaram a ser concebidas enquanto sujeitos de direitos em fase de desenvolvimento, graças à determinante influência de educadores e psicólogos.

Para Rosemberg (2002, p. 29), a história da Educação Infantil no Brasil envolveu um “entrejogo de conflitos, tensões, coalizões e negociações”, um movimento caracterizado por pressões e contrapressões oriundas, principalmente, da participação de segmentos sociais, dos técnicos burocráticos do Estado, do congresso, da presidência, dos partidos, dos sindicatos, dos movimentos sociais, dos especialistas e das organizações multilaterais, e essas forças

envolvidas influenciaram nos processos decisórios nos que diz respeito aos modos de atendimento e à consolidação do direito.

No período colonial brasileiro, os moldes de atendimento, principalmente às crianças pequenas das camadas populares, tinham como referência “a roda dos expostos ou roda dos excluídos”, primeira iniciativa de atendimento assistencialista à criança, responsabilidade das casas de misericórdia que, conforme Paschoal e Machado (2009), foram instituições que antecederam à criação das creches. As primeiras experiências desse modelo, conforme Nascimento (2006), foram vistas ao longo do século XVIII em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e no Recife (1789). Nascimento (2006) salienta que neste período, o Estado absolutista português não tinha preocupação com as causas das populações consideradas pobres, mas ocupava-se somente com a gestão e a preservação dos interesses relacionados às questões administrativas e financeiras da Coroa, sendo prioridade as causas das classes privilegiadas.

Vale salientar que o nome “roda dos expostos ou roda dos excluídos” é devido ao modo peculiar acerca dos procedimentos adotados para a “coleta” das crianças: havia nas casas de misericórdia um dispositivo de forma cilíndrica móvel, com divisória, fixada em uma janela, em que se punha a criança abandonada e se girava o mecanismo para dentro da instituição; neste havia também uma corda que, ao ser puxada, alertava de que uma criança tinha sido colocada no dispositivo, preservando desse modo a identidade de quem cometeu o ato de abandono. Conforme Paschoal e Machado (2009), este modelo no Brasil foi responsável pelo atendimento das instituições de assistência às crianças abandonadas por séculos, enfatizando que foi apenas no século XX, em meados de 1950, que tal modelo foi extinto, aliás, o Brasil foi o último país a extinguir o referido sistema.

Nunes, Corsino e Didonet (2011), ao tratarem sobre os moldes de atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil, referem-se ao século XIX, que teve como inspiração as experiências da Europa Ocidental, período que foi caracterizado pela exportação dos modelos europeus. Tanto Rosemberg (2002) quanto Nunes, Corsino e Didonet (2011) apresentam dois modelos institucionais exportados dessa época: as creches e similares, com a intenção de atender, de modo exclusivo, principalmente crianças pobres; e os jardins-de-infância, que eram para as classes mais abastadas. Desse modo, “as creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

Cabe aqui salientar que o termo creche teve origem na França do século XII, conforme Maia (2012), vindo da palavra francesa *crèche*, que significa “manjedoura”, e tinha um cunho

assistencialista. Na França, foi concebida enquanto instituição para atender crianças de 0 a 2 anos de idade, e as de 3 a 6 anos de idade eram atendidas em asilos que, posteriormente, se tornaram etapas que antecederiam à escolarização. Maia (2012) também explica que, no Brasil, já desde o período da monarquia existiam instituições de atendimento às infâncias, no entanto, foi no período republicano, após o ano de 1889, que houve expansão no campo educacional, e assim, após aquele período é que a primeira creche no Brasil foi efetivamente instituída no Rio de Janeiro.

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), as primeiras iniciativas educacionais no Brasil para a primeira infância ocorreram a partir da oferta do jardim de infância, uma experiência oriunda da Europa, modelo de instituição criada por Friedrich Froebel em 1837, na Alemanha, sendo ele considerado um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação das crianças. Sua proposição era uma educação em que as crianças deveriam ser cultivadas e cuidadas, fazendo uma analogia ao jardineiro no processo de desenvolvimento das plantas. O jardim de infância, mediante inspiração froebeliana, trazia a compreensão sobre criança numa perspectiva em que havia de se considerar o seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, ofertando atividades que envolviam ludicidade, movimento e autoexpressão.

A ideia dos jardins de infância chegou ao Brasil em 1862 na cidade de Castro, no Paraná, através da educadora Emília Erichsen. Em 1870, a primeira experiência surgiu em São Paulo, e em 1875, no Rio de Janeiro. Conforme Maia (2012, p. 36), essas iniciativas eram ofertadas “às crianças ricas e utilizava um modelo alemão, que levava à escolarização da criança. Nele, eram oferecidas atividades de leitura, escrita, cálculo, jardinagem e ginástica, girando em torno da educação do corpo e do aprendizado da higiene”. De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), era uma educação localizada nas principais cidades, para fins de atendimento às crianças da classe média e alta.

Esse período é uma referência importante na história da Educação Infantil, pois produziu um olhar dicotomizado sobre a infância, expresso em dois modelos distintos. De “um lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 18). As distinções dos modelos de atendimento às crianças neste período já refletiam um processo de desigualdade, à medida que o modelo ofertado às crianças das classes populares não tinha a intenção de promovê-las para fins de alcançar o mesmo status econômico, conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011), mas visavam aos aspectos relacionados à saúde, aos anseios de que fossem

saudáveis e fisicamente bem desenvolvidas, projetando-se que, mediante isso, elas poderiam contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) salientam que esses dois modelos de infância cristalizados durante esse período criaram as expressões “criança” e “menor”, tornando-se um paradigma, em que

A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem-estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor”. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 18).

De fato, as expressões “criança” e “menor” até os dias atuais são utilizadas, e ainda carregam o mesmo estigma que reflete como é concebida a criança de acordo com sua classe social. Conforme as autoras, esses modelos tinham uma conotação ideológica, que não foi criada pelo Brasil, mas que, mediante algumas variantes, já existentes na Europa, no Brasil teve inspiração nos “sentimentos e atitudes das elites intelectuais, profissionais e políticas em relação à infância” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 18).

Um outro período que destacamos diz respeito à “Reforma de Leônicio de Carvalho”, uma lei assinada pelo ministro do Império, Leônicio de Carvalho, em 1879, que determinava que em todos os distritos houvesse um jardim de infância com a finalidade de cuidar da formação das crianças com idade inferior aos 7 anos, mas essa prerrogativa não foi adiante. De acordo com Vergara (2010), a Reforma Leônicio de Carvalho é um dos principais marcos históricos, sendo a primeira referência oficial de Educação Infantil no Brasil, à medida que o governo de fato se pronunciou sobre o atendimento de crianças na pré-escola, prevendo a oferta dos jardins de infância.

Ainda sobre os modelos propostos para atendimento às crianças, o final do século XIX e início do século XX foi um período marcado por fatos históricos que desencadearam o surgimento do Movimento Higienista, munido de um ideal de cuidado e proteção às crianças, impactando as políticas públicas no Brasil. Vale salientar que esse foi um período em que o país passava por diversas mudanças no cenário político, econômico e social, influenciadas pela Proclamação da República, a abolição oficial da escravatura e a imigração no país, um período marcado por um crescimento das cidades em ritmo acelerado, conforme Silva Jr. e Garcia (2010).

O contexto desse período foi demarcado por diversos problemas relacionados à moradia, à miséria e ao desemprego, emergindo uma preocupação sanitária devido aos altos índices de mortalidade infantil e da difusão de muitas doenças na época – sífilis, tuberculose e alcoolismo. Para Silva Jr e Garcia (2010), tal situação despertou interesse dos especialistas, e foi desse lugar que emergiu o Movimento Higienista, com a proposição de resolver todas as mazelas que acometiam a sociedade da época, surgindo daí o interesse pela infância, que se justificava mediante:

A preocupação com o desenvolvimento do país que acabara de se tornar uma República e, por isso, era considerado um “país criança”, inseria-se em inquietações eugênicas que pregavam que sua população deveria ser de gente saudável e, para que o Brasil pudesse se tornar uma grande nação, era preciso criar mecanismos de regulação social, principalmente para dar conta das “classes inferiores” e “portadoras de degenerescências”, cujos problemas eram de ordem social e moral. De acordo com os preceitos eugênicos, “Purificando a raça” galgaríamos importantes degraus na “escala evolutiva”. (SILVA JR; GARCIA, 2010, p. 614).

Esse era o ideal do movimento que, conforme os autores, era um “ideal de saneamento moral”. Desse modo, os higienistas começaram a se preocupar com uma determinada população oriunda das camadas populares, e é desse lugar que emerge o interesse pelas crianças das camadas populares, partindo do entendimento de que elas necessitavam ser cuidadas principalmente na questão da higiene, o que protegeria o restante da população.

Conforme Paschoal e Machado (2009), o contexto histórico demonstra que vários fatores foram impulsionadores acerca do pensar sobre o atendimento às crianças da primeira infância em outros espaços de cuidado fora dos seus lares, dentre eles: os índices elevados de mortalidade infantil, a desnutrição e o grande número de acidentes domésticos. Esse cenário despertou a preocupação dos segmentos religiosos, empresários e educadores, assim sendo, a infância passa a ter visibilidade, gerando um movimento imbuído pela filantropia, caridade e assistência.

A partir desse contexto, a figura da criança passa a ser pauta nos discursos de médicos, educadores e juristas da época, os quais, com a prerrogativa de protegê-las, consideravam que a partir do “cuidado com os pequenos que estaríamos evitando o desenvolvimento de futuras degenerescências, fardos e perigos sociais” (SILVA JR.; GARCIA, 2010, p. 615), um discurso que refletia um olhar para a infância pautado na prevenção e profilaxia de males sociais.

O discurso higienista ganha fôlego na época, ancorando-se no saber científico e no modelo de família burguesa, tornou-se o parâmetro normatizador, a partir do potencial legalizador de ação do Estado. Nesse sentido,

O saber higienista passou a ecoar em instituições como a escola, o hospital, a família etc. sob o argumento da proteção à infância, normatizando condutas, docilizando corpos e delimitando fronteiras entre o normal e o patológico. Segundo os higienistas, as famílias deveriam ser núcleos particularizados, lares “santos” em que a mulher seria a “rainha do lar” e a criança o “reizinho da casa”, onde qualquer desvio poderia implicar na culpabilização desta família que não foi suficientemente boa (e competente) para educar o seu filho, justificando a intervenção do Estado. O lar burguês tornou-se referencial e modelo sanitário, moral e arquitetônico das condições de existência na cidade. (SILVA JR; GARCIA, 2010, p. 615).

Tal prerrogativa denota um discurso arraigado de uma classificação, exclusão e normatização social enquanto pano de fundo do ideário do cuidado e proteção das crianças. O problema da mortalidade infantil e do abandono das crianças nesse período foi utilizado enquanto justificativa para defender a necessidade de um projeto assistencialista, e foi a partir desses pressupostos que o médico pediatra e higienista Carlos Arthur Moncorvo Filho criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, no final do século XIX, no Rio de Janeiro, que tinha como objetivos

(a) atender aos menores de 8 anos, (b) elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, (c) regular o serviço das amas de leite, (d) velar pelos menores trabalhadores e criminosos, (e) atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, (f) criar maternidades, creches e jardins de infância. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 19).

Desse modo, para Nunes, Corsino e Didonet (2011), o Instituto influenciou bastante a concepção sobre criança e sociedade, em relação à responsabilidade pública no que concerne à saúde, à integração social e ao desenvolvimento das crianças, partindo de uma concepção médico-social e higienista para aquelas das classes populares, ou seja, as pobres. De fato, essa concepção contribuiu sobremaneira para a construção de um modelo organizacional e institucional para fins de assistência às crianças pobres, de acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011). Vale destacar que foi Moncorvo Filho o principal disseminador dos preceitos higienistas na história das ações relacionadas à proteção à infância no Brasil, conforme Silva Jr. e Garcia (2010).

Ainda sobre o Instituto criado por Moncorvo Filho, esse modelo assistencial filantrópico desencadeou pesquisas que foram utilizadas enquanto parâmetro de comparação com outras instituições a fim de mostrar as deficiências dos demais estabelecimentos existentes com a intenção de afirmar o ideal de assistência filantrópica e os preceitos higienistas. As pesquisas tinham como campo empírico a situação da infância no Rio de Janeiro, emanando publicações em diversos canais de divulgação, conforme explicam Silva Jr. e Garcia (2010). Então, imbuídos de um saber científico, os higienistas passaram a indagar os modelos de atendimento

às crianças vigentes na época, os asilos de caridade e a “roda dos expostos”, alegando a ausência de cientificidade.

Conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011), essa experiência do Instituto, devido à ausência de apoio governamental, não foi adiante em função da falta de recursos para manter a estrutura proposta. Em 1919, Moncorvo Filho instituiu o Departamento da Criança no Brasil, com a mesma concepção do anterior Instituto, mas com a finalidade de promover a divulgação de estudos relacionados à criança, realizando congressos, zelando pela aplicabilidade da legislação de amparo à criança, fomentando empreendimentos que promovessem o desenvolvimento infantil.

No Rio de Janeiro, em 1922, foi realizado o I Congresso de Proteção à Infância, com o apoio do governo federal, uma ação que fez parte das comemorações do Centenário da Independência do Brasil. É importante salientar, conforme Silva Jr e Garcia (2010), que no congresso, as comunicações apresentavam uma preocupação com as crianças pobres. Conforme os autores, participaram daquele evento representatividades das instituições educacionais, religiosas e filantrópicas, além de representantes de associações trabalhistas, médicos, juristas, deputados, sociólogos e das polícias estaduais.

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), as contribuições e proposições do Congresso trouxeram a responsabilidade do poder público em relação ao atendimento às crianças, visto que isso era confiado na época às instituições privadas de caridade; a necessidade de marco legal específico em relação aos direitos das crianças para fins de garantia de direitos; e a ratificação do direito à vida e à saúde. Os participantes ainda fizeram diversas sugestões, dentre elas: regulamentação dos institutos de assistência à infância; a extinção das “rodas dos expostos”, a criação de espaços para amamentação nos locais de trabalho reservado às mães, sem prejuízo salarial – que se tornou lei, na Consolidação das Leis do Trabalho em 1943 – e a responsabilidade do poder público em supervisionar as ações de assistência à infância.

Em 1933, outra edição do Congresso Nacional de Proteção à Infância foi realizada no Rio de Janeiro, e desta vez teve a participação de Anísio Teixeira, que destacou, conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 21), “a atenção para a necessidade de transcender a visão restrita da criança pré-escolar ao seu aspecto físico e de saúde, uma vez que o desenvolvimento implicava formação de habilidades mentais e a socialização, funções atribuídas à educação”, já indicando a necessidade de incluir o lugar da educação no atendimento às crianças, tendo como finalidade o desenvolvimento integral.

No âmbito do governo federal, em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), na esfera do então Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como objetivo coordenar as atividades que envolviam a maternidade, a infância e a adolescência, função muito semelhante à do Departamento da Criança, de Moncorvo Filho, que funcionou até 1938. Conforme Maia (2012), o DCNr apresentou em 1942 um plano de assistência à infância denominado de “Casa da Criança”, com a proposição de instituição única que agregaria o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola, tudo funcionando ao mesmo tempo. É importante rememorar outra iniciativa importante que ocorreu em 1935, o projeto intitulado “Parques Infantis”, ligado ao Departamento de Cultura, sob a direção de Mário de Andrade.

Em 1953, a Saúde foi dissociada da pasta da Educação, passando para o status de um ministério específico, e o DCNr ficou na estrutura, na época, do Ministério da Educação e Cultura (MEC). No início da década de 1970, passou a ser Coordenação de Proteção Materno-Infantil, que posteriormente teve suas atribuições agregadas à Coordenação de Saúde Mental (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.21). Antes disso, em 1952, ainda sob a tutela do Ministério da Educação e da Saúde Pública (Mesp), o Departamento Nacional da Criança publicara um livreto que tratava da educação das crianças pequenas, solicitando que as creches tivessem materiais adequados para atender essa especificidade. Posteriormente, em 1967 criou-se o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, seguindo as prescrições da Unicef, e cuja elaboração, conforme Kuhlmann Jr. (2000), dava uma impressão de que tinha apenas a finalidade de cumprir as exigências ligadas a empréstimos internacionais. Nesse Plano havia a prerrogativa do atendimento às crianças com faixa etária a partir de 2 (dois) anos de idade.

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 21), nesse plano constava “a criação de escolas maternas e jardins de infância como instituições auxiliares da família na educação dos seus filhos pequenos”, estabelecimentos aos quais era atribuída a responsabilidade de “promover o desenvolvimento integral harmoniosos da criança, por meio de experiências de vida que favorecessem a formação de hábitos sadios e estimulassem a capacidade de adaptação progressiva ao meio social”. Vale salientar que, conforme Kuhlmann Jr. (2000), esse plano indicava as igrejas como aptas a implantar os Centros de Recreação enquanto programa emergencial.

Importa saber que, nesse período, o Ministério da Educação não era responsável pela Educação Infantil; as ações públicas eram providas da iniciativa privada, que atraíam apoio público com o foco no atendimento às famílias de baixa renda. Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.22) enfatizam que, embora esse modelo tivesse a intenção de atender à demanda, seguia uma

lógica cunhada na simplicidade e no baixo custo, definidos pelas autoras como “uma educação assistencialista pobre para os pobres”.

Outro marco histórico em relação à Educação Infantil foi em 1968, quando foi realizado no Rio de Janeiro o I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar. Neste foram envolvidos o DNCR, a Omep, a LBA, a Funabem, a Secretaria de Educação – na época Estado da Guanabara – e o Unicef, tendo como participantes representantes do âmbito acadêmico, dirigentes da administração pública e diversos especialistas. Nesse encontro, foram preconizadas as seguintes recomendações:

- (a) a necessidade da perspectiva interdisciplinar para atendimento adequado à criança,
- (b) a ajuda das mães nos serviços psicopedagógicos da pré-escola, (c) a relação do estado nutricional e da saúde infantil com o desenvolvimento global da criança, (d) a necessidade de educadores em qualquer serviço à criança pré-escolar, (e) a necessidade de confluir e articular os estudos da psicologia, da pediatria, da linguística e da sociologia, para formar a visão mais completa e adequada da criança pequena e, finalmente, (f) a exigência de que o Ministério da Educação criasse um departamento para cuidar da educação pré-escolar. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.22).

Tais recomendações demonstram uma percepção imperativa dos participantes acerca da importância de políticas integradas e ações articuladas, considerando que os aspectos relacionados a cuidados, alimentação, saúde, assistência e educação são fundantes para o desenvolvimento integral das crianças. Assim sendo, podemos inferir que esse evento, mediante suas proposições, denota uma perspectiva de uma política intersetorial, apontando o lugar da Educação Infantil sob a tutela do Ministério da Educação, demonstrando uma maturidade na percepção acerca dessa etapa de ensino.

Outro movimento histórico que vale destacar aqui, de acordo com Finco (2018), diz respeito ao contexto de inserção das mulheres no mercado de trabalho, situação proveniente do crescimento do capitalismo. Nesse contexto, foram denunciadas a precariedade e a exploração do trabalho feminino nas empresas, com mulheres que tinham uma jornada dupla de trabalho, ou seja, trabalhavam em casa e fora de casa. Historicamente, até o início do século XX, de acordo com Andrade (2018), havia uma naturalização sobre o papel da mulher na sociedade, o de mãe, cuidadora e dona de casa, e as organizações operárias se assentavam nessa concepção.

Na década de 1940, com a regulamentação do trabalho feminino mediante as prerrogativas da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 1943; 1967), emerge a obrigatoriedade da oferta de creches para as mulheres trabalhadoras, que teve uma alteração em 1967, determinando que,

Art. 389. [...]

§ 1º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação.

§ 2º A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais.

[...]

Art. 397. O SESI, o SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternas e jardins de infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadora, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas. (BRASIL, 1967).

A CLT (BRASIL, 1943; 1967), dá o tom de atendimento às crianças no âmbito das creches, associando-o à mão de obra feminina, sendo assim, sua oferta torna-se não uma obrigação focada no direito das crianças à educação, mas numa lógica que se justifica a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho. Para Costa (1991, p. 12), essa foi uma “obrigatoriedade, que nunca foi cumprida, foi-se transformando em ‘letra morta’”, no entanto, não podemos desconsiderar a importância desse marco legal. É desse lugar que a creche surge enquanto direito trabalhista numa perspectiva apenas de guardar as crianças.

Conforme Teles (2015), essa perspectiva denota uma concepção de criança como objeto, à medida que eram guardadas enquanto suas mães trabalhavam. Um dado importante que a autora traz é que, na época, no Estado de São Paulo, das 60 mil empresas, apenas 38 ofertavam um berçário ou uma creche. Vale salientar que, de acordo com Paschoal e Machado (2009), essa determinação da CLT (BRASIL, 1967) foi oriunda dos movimentos operários da época, que se organizaram reivindicando condições melhores de trabalho. Esses movimentos ganharam força, sendo impulsionados pelo processo de implantação da industrialização no país, tendo também como outro fator a chegada dos imigrantes europeus, em que

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Desse modo, vale considerar a partir dessa prerrogativa a dimensão política desse contexto, ao passo que associamos a demanda da sociedade, neste caso, a necessidade das mulheres. Contudo, a necessidade das empresas se sobrepõe à das mulheres, a fim de manter essa mão de obra feminina. De acordo com Paschoal e Machado (2009), posteriormente essa

perspectiva ganhou novo enfoque, na década de 1970, influenciada pelo movimento feminista oriundo dos Estados Unidos, que defendia o ideal de que as creches e pré-escolas às crianças deveria ser um direito de todas as mulheres, independentemente dos aspectos relacionados ao trabalho e/ou à condição econômica. Assim sendo, todo esse movimento gerou o crescimento de instituições sob a responsabilidade do poder público.

No contexto do período da Ditadura Militar, esse movimento foi cerceado, e apesar de não ser uma bandeira do movimento comunista, algumas mulheres ligadas ao movimento da Liga Feminina do Estado de Guanabara (1960) levantaram a bandeira das creches, de acordo com Teles (2015). E com o golpe militar de 1964, foram subjugadas e silenciadas, e aquelas que continuaram no movimento de resistência tiveram seus filhos pequenos sequestrados nas prisões, e as que estavam gestantes tiveram seus filhos concebidos nos centros de tortura, enquanto outras abortaram devido aos atos repressivos.

Na década de 1970, houve a efervescência do movimento feministas, a segunda onda do movimento no mundo, conforme Teles (2015). No Brasil, em 1975 as mulheres ganharam proteção por intermédio da convocação da Organização das Nações Unidas (ONU) para fins de comemorar o “Ano Internacional da Mulher”, sendo a partir desse movimento que houve uma retomada do feminismo no mundo e no Brasil. O movimento feminista, no bojo de seus ideais, defendia a desnaturalização da maternidade a fim de desconstruir o estigma de que as mulheres tinham como destino serem mães e cuidadoras, e a desigualdade da divisão sexual do trabalho dentro e fora de casa, dentre outros temas que eram pautas de luta.

Nesse contexto de lutas das mulheres, emergiu uma onda mundial, e o movimento feminista brasileiro, nutrido pelo ideal de libertação das mulheres, engajou-se nesse processo, permitindo que a bandeira de luta por creches ganhasse força política, num período em que o poder público e a sociedade em geral começaram a se envolver em intensos debates. No Brasil, de acordo com Teles (2015), essa proposição era considerada uma política de países socialistas e, desse modo, uma pauta inadequada. Nesta conjuntura, a creche ora era considerada uma ação socialista, ora ato de caridade às mães e crianças das camadas populares.

De acordo com Teles (2015), nesse período as creches foram colocadas enquanto direito das crianças pequenas, o que reverberou em status de política pública, e as crianças passaram a ser consideradas enquanto cidadãos em desenvolvimento. No âmbito das reivindicações,

As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços

sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. (TELES, 2015, p. 25).

Portanto, é desse lugar que emerge a politização das creches através das feministas e do movimento de mulheres. Nesse contexto, o direito à creche se apresenta enquanto questão social em que há de se considerar o “direito das crianças pequenas à educação, sem excluir dos direitos das mães trabalhadoras à sua realização social e profissional, condições fundamentais para sua emancipação” (TELES, 2015, p. 25-26). Assim sendo, “a Educação Infantil, no Brasil, nasce como um instrumento emancipador das relações entre homens e mulheres na sociedade” (FINCO, 2018, p.09).

Diante do exposto, podemos afirmar que a luta pela creche surge como uma luta das mulheres, e três perspectivas importantes devem ser consideradas. A primeira diz respeito à inserção da mulher no mercado de trabalho; a segunda, em relação à emancipação da mulher; e a terceira, ao direito das crianças pequenas à Educação Infantil. É importante considerar ainda, conforme Finco, Gobbi e Faria (2015, p. 09), que “o movimento feminista trouxe para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações”.

Portanto, é eminente pensar a luta e as conquistas sobre o direito à Educação Infantil associadas também à questão de gênero, ao considerarmos as reivindicações dos movimentos feministas num processo de intersecção, pois ao tempo que reivindicavam os direitos das mulheres também se postavam a favor dos direitos das crianças. Assim sendo, há um imbricamento político e ideológico cunhado na história da Educação Infantil no Brasil, e que deu lastro para ratificá-la enquanto política de direitos.

Outro movimento de luta também importante ocorreu no início da década de 1970, em São Paulo, quando surgiu o movimento de luta por creches iniciado pelo Clube de Mães e pela Pastoral da Zona Sul, conforme Costa (1991). Em 1979, mediante resolução do primeiro Congresso da Mulher Paulista, foi oficialmente constituído o “Movimento de Luta por Creches”, que teve uma atuação direta junto aos órgãos públicos, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas de modo que seu atendimento contemplasse toda a demanda do estado.

Nesse período, as representações de creche eram associadas ainda a orfanatos que atendiam crianças abandonadas. E isso, conforme Teles (2015), era uma visão estigmatizada que fazia com que muitas mulheres que precisavam desse atendimento refutassem participar do movimento. A autora cita ainda que, por conta desse estigma, a classe média utilizava outras

denominações, tais como: hotelzinho, centro de convivência de crianças ou escola de educação infantil, em rejeição ao termo “creche”.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), em meados de 1970, no Brasil, emerge a “defesa de uma educação compensatória”, considerando que o atendimento para as crianças pequenas fora dos seus lares seria uma possibilidade de superar as precárias condições sociais às quais eram submetidas. Sobre essa perspectiva, é importante refletirmos sobre o contexto daquela época, entendendo que:

Enquanto para as famílias mais abastardas pagavam uma baba, 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 os 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 de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Essa prerrogativa de Didonet (2001) evidencia as desigualdades de atendimento, à medida que apresenta como o cuidar e o educar eram concebidos, de modo dissociado, atribuindo a finalidade e os modos de atendimento às crianças conforme sua classe social. Assim sendo, fica evidente o processo de desigualdade em relação à oferta, ao acesso e à finalidade do atendimento às crianças neste período. Para Silva (2013), a dualidade entre assistencial e/ou educacional é uma característica muito marcante na história da Educação Infantil no Brasil, sendo considerado um dos principais problemas para a formação identitária dessa etapa de ensino, e isso consequentemente contribuiu para a ausência de políticas com uma definição clara.

No final da década de 1960, ocorreu uma integração da Educação Infantil à agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social, mediante os organismos vinculados à ONU para os países subdesenvolvidos. Para os países desenvolvidos (neste caso, os europeus), a proposição era de expansão do atendimento da Educação Infantil com qualidade, com orientações específicas de cunho econômico, política e cultural.

Conforme Rosemberg (2002), ainda na década de 1970, a Educação Infantil estava marcada por fortes influências das organizações multilaterais, principalmente da Unesco e do Unicef, e a partir de 1990, o Banco Mundial adentra com maior influência. Silva (2013) comenta também que essas organizações internacionais influenciaram a Educação Infantil brasileira, mediante suas ideias, trazendo uma perspectiva de modelo de Educação Infantil de massa, sendo sua difusão feita a partir de programas pré-escolares tanto para países

subdesenvolvidos quanto para os países em desenvolvimento, que tinha como principal característica o caráter de educação compensatória.

Nesse contexto, de acordo com Rosemberg (2002), a oferta seria um instrumento de compensação às carências das crianças empobrecidas, e que, enquanto instrumento de compensação, a preocupação era compensar: as carências culturais, deficiências linguísticas e as defasagens afetivas das crianças oriundas das classes populares, ao tempo que tinha também a proposição de redenção da escola para fins de resolver os problemas relacionados ao fracasso escolar.

Ainda segundo Rosemberg (2002), as organizações multilaterais são instituições caracterizadas por um potencial de expertise em relação a sua capacidade de assegurar dados estatísticos pautados na coleta, definição e análise de informações, imbuídas de uma capacidade de elaborar um panorama da situação e disponibilizá-la. Essas instituições, dotadas de orçamento e meios para realizar pesquisas e estudos através de especialistas economistas e estatísticos nas análises microeconômica, privilegiando o empírico, conseguem estabelecer cenários inquestionáveis, o que lhes concede o status de disseminadores de ideias tanto entre os formadores de opinião quanto nos tomadores de decisão.

A partir de documentos da Unesco e do Unicef, Rosemberg (2002) realizou uma sistematização dos argumentos, princípios e propostas referentes ao modelo proposto de Educação Infantil por estas organizações para os países subdesenvolvidos, que foram assim apresentados:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do Ensino Fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o Ensino Fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do Ensino Fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p. 34).

A partir desses pressupostos, a Unesco e o Unicef, segundo a autora, adotaram mecanismos de divulgação desse modelo, disseminando suas ideias nos ministérios nacionais, por meio de suas missões em diversos países, além de publicações, seminários internacionais e regionais e com amplo apoio de seus especialistas. É importante salientar que a Unesco e o Unicef atuaram mediante acordo de cooperação em algumas ações conjuntas, e dentre elas

Rosemberg (2002, p. 34) destaca como exemplo a série “*Notes and Comments*, publicada entre 1979 e 1989 em inglês, francês e espanhol”, destinada aos países subdesenvolvidos, com a intenção de divulgar “novas” ideias, bem como sugestões para a Educação Infantil “a baixo custo”. Rosemberg (2002) destaca que as ideias reverberaram em princípios normativos e eram justificadas como sendo as melhores soluções, e para tanto se apresentavam imbuídas de “hipotéticos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento ou da Educação” (ROSEMBERG, 2002, p.34).

Portanto, com a intenção de expandir a Educação Infantil “a baixo custo”, conforme Rosemberg (2002), foi formulado “um fértil e variado menu”, divulgado a partir de publicações e seminários, e isso reverberou no âmbito das práticas com a prerrogativa de oferta, em que

[...] educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. (ROSEMBERG, 2002, p.35).

Este era o ideal de “baixo custo”, conforme Rosemberg (2002), para quem o *modus operandi* dessas organizações internacionais refletia um sucateamento da Educação Infantil a partir de uma lógica perversa, refletida por espaços inadequados, carência de qualificação profissional e precarização de materiais pedagógicos. Esse contexto, para a autora, era desfavorável para fins de atender as especificidades dessa etapa de ensino. Além disso, o período também foi marcado pelo pouco financiamento de modo direto, quer fosse em projetos, que em programas para fins da Educação Infantil. Assim sendo,

A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

Para a autora, as organizações multilaterais enquanto grupo dominante, munidas não só de informações, mas também do poder de financiamento, foram potencializadas a influenciar nas tomadas de decisões políticas, construindo um senso comum ancorado no seu repertório de argumentos. Contudo, Rosemberg (2002) salienta que essas organizações não têm “superpoder” nos processos decisórios de forma direta, afetando os rumos das políticas sociais, considerando que a realidade também contribui para moldar as propostas, e que isso pode ocorrer tanto no âmbito da definição quanto da negociação, por conta das alternativas próprias oriundas do arcabouço de conhecimentos locais disponíveis.

Outro marco histórico importante a se considerar aqui, diz respeito à Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, cujo objetivo inicial era de dar assistência às famílias

dos convocados durante a II Guerra Mundial, e posteriormente, em 1945, passa a ter como finalidade a assistência à maternidade e à infância. Nesse sentido, por intermédio da DCNCr, a LBA reverberava a ação do Estado em relação às creches, sendo uma execução indireta, que agregava instituições particulares de cunho filantrópico, confessional ou leigo. Conforme Silva (2013), tanto o DCCr quanto a LDB tinham como funcionalidade repassar os recursos às instituições particulares. Sendo assim, a LBA tinha a função de implementar as creche e/ou casas da criança, e o DNCr situava-se enquanto órgão normativo.

Ainda na década de 1970, em meio às dificuldades enfrentadas durante o período da Ditadura Militar, foi aprovada uma reforma educacional, presente na Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. De acordo com Maia (2012), esta foi considerada uma tragédia, devido ao fato de excluir a responsabilidade dos governos em relação à educação das crianças pequenas. É nesse período que surgiu o Projeto Casulo, elaborado pela LBA, com a proposição de criação de vagas para crianças de 0 a 6 anos “a baixo custo” nas chamadas “creches Casulo”, que, conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011), foi a ação mais expressiva da LBA, devido ao número de crianças atendidas e a sua capilaridade no território nacional.

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 24), esse projeto, apesar de ser da área de assistência, “tinha um programa educacional, critérios técnicos para firmar convênio com entidades sociais e documentos que orientavam o atendimento da criança”. Com a extinção da LBA, em 1995, suas atividades e os convênios com as creches comunitárias e alguns municípios foram transferidos para a Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), ganhando uma nova nomenclatura, Programa Creche Manutenção, que foi mantido até o final de 2008 (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

A creche comunitária, conforme Castro (1991, p. 25), “é uma atividade gerenciada diretamente pela comunidade, por seus representantes mais imediatos, isto é, as associações de moradores, devendo – esta era a sua concepção – ser assumida pelo Estado quanto a encargos financeiros e supervisão pedagógica”. De acordo com a autora, trata-se de uma experiência oriunda da iniciativa popular, seu nascedouro é nos bairros em que as populações são de baixa renda e partem do princípio democrático da cogestão, em que comunidade e Estado se responsabilizam pelo atendimento às crianças.

Para Castro (1991), as creches comunitárias despertaram o interesse no âmbito governamental por conta do baixo custo. É importante salientar que a CLT trazia a preocupação com a modalidade de creche-empresa, mas também fazia uma alusão de forma indireta à creche comunitária, ao estabelecer que as empresas disponibilizariam um percentual dos seus lucros,

que seriam revertidos para os municípios para fins de criação de creches nos bairros sob a gestão dos coletivos de mulheres do movimento popular.

Nesse sentido, as creches comunitárias historicamente foram uma alternativa para o atendimento das crianças pequenas das camadas populares, e com o advento das mulheres no mercado de trabalho foi-se fortalecendo o movimento social. Essa alternativa ganhou força ao longo dos anos enquanto modo de atendimento às crianças pequenas. Contudo, o fato de as creches comunitárias existirem enquanto organizações populares não significa excluir o Estado da sua responsabilidade, mas entender que, na sua ausência, em determinadas comunidades, essas instituições ocupam tal lacuna.

Nesse sentido, é importante considerar que “estas creches existem, pois, não porque as organizações populares isentem o Estado de assumir o seu papel em relação à criança pequena, mas exatamente porque as circunstâncias lhes impõem ocupar, com sua atuação, os espaços onde o Estado se faz ausente” (BASTOS; PEIXOTO, 1991, p.51). Essa prerrogativa da ausência do Estado, conforme Bastos e Peixoto (1991, p. 51), “se configura na falta de definição, na descontinuidade e na fragmentação que permeiam as políticas públicas no setor”. E, por esse motivo, de acordo com as autoras, a população toma para si, seja de modo parcial ou total, essa responsabilidade que é do Estado, e desse modo vão instituindo espaços para atender as crianças.

Entre os anos de 1970 a 1980, conforme Silva (2013), apesar da ausência de uma política clara para a Educação Infantil, tivemos um período em que houve uma expansão do atendimento governamental institucionalizado. E isso, segundo a autora, foi evidenciado nas três esferas do governo, no nível federal, mediante as ações conveniadas para fins de atendimento em creches; no âmbito estadual, evidenciando-se a expansão do ensino pré-escolar; e no âmbito municipal, com aumento do número de creche e pré-escolas provenientes de convênios com entidades filantrópicas. Silva (2013) salienta também que tanto no âmbito estadual quanto municipal o modelo dicotomizado era uma característica fundante, em que as crianças de 0 a três anos eram atendidas por programas assistencialistas e a partir de 4 anos de escolarização da pré-escola.

O período posterior a 1986, conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011), foi denominado de período da Assembleia Nacional Constituinte, sendo marcado, inicialmente, por um processo de transição política, quando o Brasil estava saindo do período de intervenção militar (1964-1984) para o primeiro governo eleito, que ocorreu em 1985. Com o advento do novo regime de governo, emergiu uma mobilização a partir de diversas organizações sociais no sentido de

construir propostas para apresentar à Assembleia Nacional Constituinte, e no campo da Educação Infantil isso se deu mediante a um intenso processo de mobilização demarcada pela forte atuação dos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento “criança pró-Constituinte”.

Conforme Rosenberg (2002, p. 41), os movimentos sociais foram responsáveis pela elaboração de uma proposta para a Constituição aprovada em 1988, reconhecendo a Educação Infantil enquanto “extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas”. A autora salienta que esse direito relacionado à Educação Infantil foi demarcado na Constituição no capítulo da Educação e também no dos Direitos à Assistência.

De acordo com Castro (1991), “a inclusão do direito a creche e pré-escola, no Capítulo sobre Educação, na Constituição (BRASIL, 1988), é o reconhecimento de que a creche não é um aparte, ‘um quebra galho’, mas integrante do sistema educacional” (CASTRO, 1991, p. 24). Ainda de acordo com Rosenberg (2002, p. 41) a Carta Magna brasileira reconhece a Educação Infantil enquanto “direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extradoméstico” (ROSENBERG, 2002, p. 41).

Apesar do reconhecimento constitucional da Educação Infantil, o processo de transição da assistência social à educação perdurou ainda por duas décadas. Em 2007, a partir da nova política de assistência social, foi autorizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) que os municípios que porventura transferiram a Educação Infantil da secretaria de assistência social para a educação utilizassem os recursos do Piso Básico de Transição (PBT) para fins de atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade em “ações socioeducativas de apoio à família”, sob a responsabilidade da Centros de Referência da Assistência Social (Cras), com a prerrogativa de utilização dos recursos, prioritariamente, ao grupo de 0 a 3 anos, crianças em situação de vulnerabilidade pela pobreza ou em situação de risco pessoal e social. Em 2009, a gestão das creches e pré-escolas passa a ser do Ministério da Educação, desse modo, foi consolidado o processo de transição, mediante Comitê Técnico Interministerial (CTI) do MDS, do MEC e do Ministério do Planejamento, cujo atendimento não fazia mais parte dos serviços de assistência social.

Então, durante décadas, os diversos arranjos alternativos se constituíram numa perspectiva de atendimento às crianças oriundas das classes empobrecidas. Conforme Kramer (1995), as diferenciações de atendimento às crianças eram evidenciadas conforme a classe

social, desse modo, elas eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes. Assim sendo, para os(as) pobres, a ideia era suprir suas carências e deficiências oriundas dessa condição, enquanto para as classes mais favorecidas havia o privilégio de uma educação pautada na criatividade e na sociabilidade.

Diante disso, os marcos legais e normativos foram fundamentais no sentido de reparar essa desigualdade à medida que partem do princípio da Educação Infantil enquanto direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, independentemente da sua classe social. Ademais, faz-se aqui necessário, ainda, destacarmos as publicações pós-institucionalização desta etapa de ensino, demarcadas a partir de 1993, elaboradas e divulgadas pelo Ministério da Educação. Esses documentos corroboraram não somente os aspectos teóricos, metodológicos e legais, mas também servem como indutores de políticas no campo da Educação Infantil.

Quadro 7: Algumas publicações e documentos do MEC sobre Educação Infantil

Ano de publicação	Título
1994	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos
1998	Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2002	Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino
2005	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil
2009	Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares
2009	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
2009	Orientações sobre Convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (primeira publicação)
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
2009	Crítérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças
2009	Relatórios do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações; Curriculares para a Educação Infantil
2012	Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação
2018	Base Nacional Comum – BNCC

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É importante reafirmar que esses referenciais apresentados no quadro 7 serviram não somente para orientar as práticas, mas também para reafirmar a concepção de Educação Infantil, instrumentalizando teórica e metodologicamente os profissionais da educação acerca dos

modos de atendimento às crianças pequenas. Além desses documentos, conforme Rosemberg (2015), também emergiram várias mobilizações em torno do tema, e dentre elas citamos a *Consulta Nacional sobre a Qualidade da Educação Infantil* (CAMPOS; CRUZ, 2006), que incluiu as crianças no processo de escuta, realizada pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB por meio de pesquisas nacionais.

Cabe ainda salientar aqui a divisibilidade da Educação Infantil entre creche e pré-escola e a invisibilidade da creche. Para Rosemberg (2015), isso diz respeito aos modos como a creche e a pré-escola são concebidas na contemporaneidade. Para a autora, há uma invisibilidade da creche em relação ao atendimento aos bebês e às crianças de 2 e 3 anos de idade. Apesar de a Educação Infantil ser um direito das crianças, havendo uma obrigatoriedade do Estado em ofertá-la, no entanto, não há obrigatoriedade da matrícula, e essa invisibilidade acaba sendo refletida nas análises e nas estatísticas que, na maioria das vezes, são sempre focalizadas no atendimento ao pré-escolar, o que também decorre no campo das reflexões acadêmicas e ações políticas.

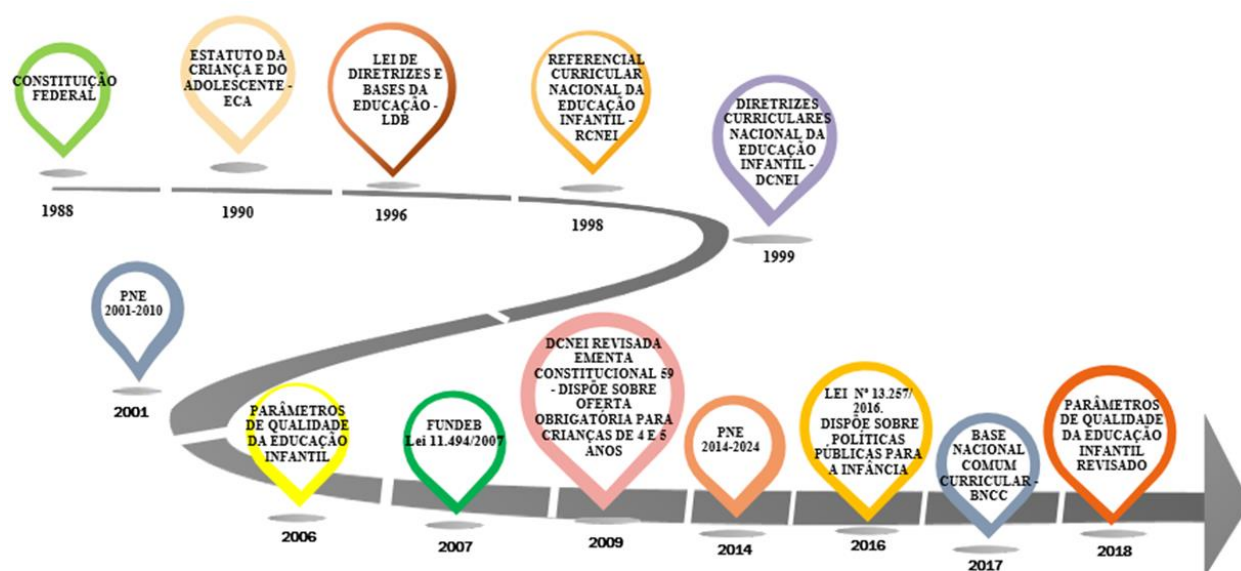
Encerramos esta seção com o entendimento de que o contexto histórico da Educação Infantil nos permite compreender os modos de atendimento na contemporaneidade, partindo do pressuposto de que mesmo diante das conquistas ainda há muito o que se reivindicar. A luta das mulheres foi fundamental para as conquistas neste campo, o que deu um status à Educação Infantil de direito das crianças e das mulheres enquanto política social, mas também instrumento de emancipação feminina. Assim sendo, partiremos para a próxima seção, entendendo que a dimensão política dos marcos legais é potencializada no reconhecimento das crianças enquanto sujeitos(as) de direitos.

3.2 MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS QUE ATUALMENTE REGULAM A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção trataremos dos principais marcos legais e normativos que ratificam a política de Educação Infantil enquanto política de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, considerando que esse foi o principal instrumento jurídico que impulsionou a transição da Educação Infantil da assistência social para a educação, assim como desencadeou a criação de outros marcos legais e normativos, dando lastro para reafirmar a política de Educação Infantil, orientando assim os rumos da política educacional.

A transição da Educação Infantil da assistência social para o campo educacional é referenciada por um arcabouço legal que estabelece o direito das crianças à educação, enquanto direito social, tendo como balizas legais, *a priori*, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), que foram alicerces para a afirmação do direito das crianças de 0 a 5 anos de idade à educação, responsabilizando o Estado em prover sua oferta, trançando assim uma ruptura do seu atendimento na assistência social, preservando o cuidar, mas integrando-o ao educar de modo indissociável.

Figura 12: Aspectos legais e institucionais relacionados à Educação Infantil no Brasil (1988-2018)



Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a ser reconhecida no campo da educação, conforme estabelece o art. 6º: “São direitos sociais: a educação, a saúde, [...] a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). A oferta da Educação Infantil na CF/1988 é evidenciada também no art. 208, inciso IV, que estabelecia enquanto dever do Estado garantir o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas. Em 2006, esse atendimento foi alterado pela Lei nº. 11.114/2006, que torna obrigatória a oferta do Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade, e a oferta da pré-escola passando a atender crianças de 4 a 5 anos de idade. Assim sendo, ficou estabelecido como faixa etária da Educação Infantil o atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), na mesma linha da CF/1988, com a prerrogativa de reafirmar o direito à educação, no art. 53, estabelece que tanto a criança quanto o adolescente têm direito à educação com vistas ao “pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Para tanto, o ECA estabelece que para assegurar esse direito é necessário garantir o acesso e a permanência em igualdade de condições, sendo uma das prerrogativas do acesso a oferta em escola pública e gratuita próxima à residência da criança, considerando ainda, no art. 54, que é dever do Estado assegurar o atendimento à Educação Infantil.

A LDB (BRASIL, 1996), enquanto principal marco legal infraconstitucional da educação, reconhece a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, conforme art. 21, reafirmando no art. 29, enquanto primeira etapa da Educação Básica, e que a sua oferta será em creche para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade, conforme art. 30. É importante lembrar que, apesar de a CF/1988 ter assegurado o direito à Educação Infantil, somente após aproximadamente oito anos é que foi legitimada essa etapa da educação básica.

Em relação à oferta da Educação Infantil, o art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina que a sua organização será em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal, mas a responsabilidade será prioritariamente dos Municípios. Contudo, a obrigatoriedade de atendimento a partir da publicação da Emenda Constitucional (EC) nº. 59, de 11 de novembro de 2009, fica restrita apenas às crianças de 4 e 5 anos. Essa prerrogativa nos remonta a Rosemberg (2015), em relação à invisibilidade do atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, considerando que, em que pesem as lutas históricas por creches, essa EC denota uma possível negação do direito à creche. Portanto, ao mesmo tempo que o Município assume a responsabilidade de ofertar o atendimento, isso não significa a garantia de acesso, considerando que a obrigatoriedade é apenas na pré-escola.

Em 1998 foi publicado o primeiro documento para nortear o currículo e as práticas da Educação Infantil, intitulado *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação, considerado um avanço na época no campo da Educação Infantil, “ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (BRASIL, 1998, p. 7). Enquanto material auxiliar, o RCNEI foi balizador para nortear o trabalho educativo no cotidiano com às crianças. Faz-se saber que

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p. 5).

Neste documento, fica evidenciado seu papel enquanto orientador dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem, sendo assim, sua proposição era esclarecer o que deveria ser ensinado nessa etapa de ensino, considerando que sua inserção no campo educacional era algo novo, portanto, tornava-se necessário orientar o(a) educador(a), para que não fosse reproduzido o caráter assistencialista na perspectiva apenas do cuidar, mas que o aspecto pedagógico fosse garantido.

Em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1999), que, conforme art. 2º,

Constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999, art. 2º).

Esse primeiro documento das Diretrizes foi considerado um avanço para além do Referencial, ao colocar a criança no centro da discussão, estabelecendo um marco conceitual da relação cuidar e educar, reafirmando a finalidade dessa etapa de ensino, que é o desenvolvimento integral das crianças, trazendo o desdobramento acerca da sua organização, os objetivos e os princípios para fins de subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas. Portanto, esse documento tem como objetivo orientar o planejamento curricular das instituições de ensino da Educação Infantil.

Em 2001, a Educação Infantil ganha destaque no PNE 2001-2011, instituído pela Lei nº. 10.171/2001, no sentido da proposição de ampliação do atendimento, considerando que esse ocorre mediante mais acesso por intermédio da garantia crescente de vagas. Neste, a obrigatoriedade da oferta da educação estava circunscrita às crianças a partir de 6 anos, que era a idade estabelecida na época como obrigatoriedade da oferta.

No PNE 2001-2010, a oferta da Educação Infantil, no diagnóstico, é justificada a partir de dois aspectos: o político e o pedagógico. Considerando

[...] a necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação dos seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança [...]. (BRASIL, 2001).

Percebe-se no PNE (2001-2010) um aspecto que consideramos necessário destacar aqui, que ao atribuir a necessidade das famílias, e *a priori*, os(as) trabalhadores(as) mediante oferta

obrigatória para as crianças de 6 anos de idade, essa prerrogativa nos parece ter reforçado a lacuna histórica de atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil, significando dizer que o direito instituído não é instituinte, ou seja, o direito proclamado não é o direito de fato.

Dentre as metas do PNE (2001-2010), a Meta 19 foi desencadeadora da elaboração dos parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, ao considerar a necessidade deste instrumento enquanto “referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2006b, p.21), sendo esta uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005). A proposição era estabelecer parâmetros com a intenção de assegurar a qualidade da Educação Infantil.

Em 2006, em cumprimento à determinação legal do PNE (2001-2010) e da Política Nacional de Educação Infantil (2005), foram criados os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, com o objetivo de “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p. 8). Para entender esse documento, faz-se necessário compreender, inicialmente, a distinção entre parâmetro e indicadores, percebendo que os parâmetros serão definidos como “referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro” (BRASIL, 2006a, p.8), ou seja, os parâmetros são evidenciados de forma mais genérica, enquanto os indicadores são mais precisos.

Nesse sentido, conforme os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a), a partir dos indicadores de qualidade é possível criar “instrumentos para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil e nos sistemas educacionais (BRASIL, 2006a, p. 8). Em 2018, esse documento foi atualizado em função dos marcos legais instituídos posteriormente a sua publicação, uma atualização que inclui os quatro volumes da edição anterior, organizados em 8 áreas, sendo que cada uma é constituída de princípios e parâmetros que dizem respeito à qualidade dessa etapa de ensino. A partir dos pressupostos elencados,

Espera-se que este documento possa subsidiar a construção e o fortalecimento de práticas em prol da efetivação dos direitos das crianças de 0 a 5 anos a uma Educação Infantil de qualidade; transformar o cotidiano das Instituições que ofertam esse

atendimento, a partir da (re)estruturação de seus processos pedagógicos e (re)definição de práticas/parâmetros de qualidade concernentes às suas realidades; bem como garantir o direito dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas à Educação Infantil de qualidade. (BRASIL, 2018, p. 14).

Ao nos apropriarmos dos princípios e parâmetros de qualidade, é possível perceber o potencial desse documento, considerado um marco de indução muito importante das políticas públicas, pois impulsionou a criação, principalmente, de política de investimentos financeiros e de formação docente, dando subsídios para o planejamento da política, dentre outros, para fins de atender o princípio da igualdade e da qualidade em torno do direito das crianças ao acesso a creches e pré-escolas. Esse documento avança para além da oferta, em que há de se considerar o acesso, a permanência e a qualidade, e isso é evidenciado em cada área, expressando que uma Educação Infantil de qualidade requer profissionais qualificados, materiais didáticos, infraestrutura, insumos, dentre outras necessidades, para atender a especificidade dessa etapa de ensino.

Em 2007, a Educação Infantil é incluída na política nacional de financiamento da educação através do Fundeb, instituído pela Lei nº. 11.494/2007, sendo também considerado um marco histórico. É importante salientar que, a partir da criação do Fundeb, foram ampliados os mecanismos de assistência financeira para esta etapa de ensino, o que contribuiu para a inserção e/ou criação de aportes de financiamento.

O PNE (2014-2024), comparado com o anterior, é considerado um avanço no campo da Educação Infantil, ao trazer de forma mais detalhada em metas e estratégias a ideia de universalização. A Meta 1 trata especificamente da Educação Infantil, sobre a universalização de acesso para as crianças de 04 e 05 anos de idade na pré-escola. Em relação às crianças de 0 a 3 anos de idade (creches), a proposição é ampliar de modo que o atendimento seja de no mínimo 50% das crianças dessa faixa etária até o final da vigência do plano.

Em 2016, foi aprovada a Lei nº. 13.257/2016, dispondo sobre as políticas para a primeira infância. Considera-se primeira infância, conforme o art. 2º, “o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016). Essa lei também é um marco importante no sentido de reafirmar o direito das crianças e também das mulheres à Educação Infantil, associando a questão de gênero à oferta dessa modalidade. De certo modo, essa lei carrega uma representatividade, que nos remonta tanto à luta das mulheres quanto à perspectiva da emancipação feminina.

Alguns aspectos dessa lei devem ser destacados, no contexto da política de Educação Infantil. O primeiro diz respeito ao entendimento de que ela demanda de uma ação intersetorial,

conforme art. 6º, ao afirmar que: “a Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância”.

Em relação à perspectiva da intersetorialidade na Educação Infantil, conforme o Anuário da Educação (2019, p. 29), no Brasil “apesar de termos um marco legal avançado, ainda não conseguimos implementar políticas focadas nas crianças de zero a seis anos, que garantam seu pleno desenvolvimento”. Diante disso, a referida publicação sugere estratégias para mudar esse quadro mediante adoção de uma política nacional intersetorial que agregue diversas áreas. Nesse caso, principalmente, Educação, Saúde e Assistência Social, que devem proporcionar o “atendimento integral, integrado e de qualidade”. Para fins de efetividade dessa política, salienta-se ainda a importância de elencar todos os direitos dessas crianças a serem assegurados, “atualizando e fortalecendo parâmetros nacionais de atendimento dessas áreas” (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 29).

O segundo aspecto que destacamos da Lei nº. 13.257/2016 diz respeito à qualificação profissional, ao estabelecer que:

Art. 9º As políticas para a primeira infância serão articuladas com as instituições de formação profissional, visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados, para possibilitar a expansão com qualidade dos diversos serviços.

Art. 10. Os profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança. (BRASIL, 2016, Lei nº. 13.257).

Tal prerrogativa coaduna-se com os pressupostos da LDB (BRASIL, 1996) em relação à formação/qualificação. Percebe-se, então, o entendimento de que a atuação profissional com crianças da primeira infância requer formação específica de acordo com a especificidade desta faixa etária, e para tanto cabe às instâncias gestoras garantirem de forma prioritária a qualificação, levando-se em conta que esta é um dos atributos da qualidade em relação ao atendimento às crianças, sendo vista também como um parâmetro de qualidade. Um outro aspecto tem a ver com a expansão da Educação Infantil, considerando que:

Art. 16. A expansão da Educação Infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.

Parágrafo único. A expansão da Educação Infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais. (BRASIL, 2016, Lei nº. 13.257, grifo nosso).

Percebe-se aí um destaque na relação entre expansão e qualidade, corroborando o entendimento de que são também atributos da qualidade investimentos em infraestrutura, qualificação profissional, materiais pedagógicos, dentre outros, convergindo assim com os pressupostos dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018). Nota-se ainda a convergência desta lei com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) em relação à expansão da creche, reafirmando o que está posto no PNE. Contudo, ao tempo que defende o direito das crianças à Educação Infantil, a lei também reforça a lacuna existente entre a oferta e o acesso para o grupo de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade.

Outro documento referencial é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) da Educação Infantil, enquanto documento complementar das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que institui e orienta a implementação do planejamento curricular, apresentando de forma detalhada os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança nessa fase educacional.

Munidos do conhecimento acerca da política de Educação Infantil e dos elementos que a constituíram a partir do contexto histórico do Brasil, encerramos esta seção para adentrar a próxima, que tratará da política de financiamento para a Educação Infantil ETI no Brasil a partir da aprovação do FUNDEB.

3.3 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL A PARTIR DA APROVAÇÃO DO FUNDEB

Abordar o financiamento para a Educação Infantil em Tempo Integral nos remete, inicialmente, a refletir sobre alguns aspectos relacionados a sua exclusão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº. 14/1996 e regulamentado pela Lei nº. 9.424/1996 e pelo Decreto nº. 2.264/1997. Contudo, daremos ênfase ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº. 53/2006 e regulamentado pela Lei nº. 11.494/2007 e pelo Decreto nº. 6.253/2007. E, por fim, apresentaremos outras estratégias de

financiamento público que colaboram para a manutenção e operacionalização da Educação Infantil para fins de sua oferta e expansão.

A política de financiamento para a Educação Básica no Brasil está ancorada, *a priori*, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996), nas Constituições Estaduais (CE) e nas leis orgânicas dos Municípios. Conforme art. 211, § 1º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), mediante Emenda Constitucional de 1996, estabelece-se que:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (BRASIL, 1996).

Então, é nessa conjectura que o texto constitucional ratifica o cenário do financiamento da Educação Básica, fundamental representatividade à medida que estabelece as responsabilidades da União para com os entes federados, em que há de serem consideradas suas respectivas prioridades de atendimento no contexto da Educação Básica, conforme explanadas também na LDB (BRASIL, 1996).

Além disso, o artigo 212 da CF/88 definiu que a Educação Infantil deverá ser mantida e financiada através dos recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento da Educação – MDE. O art. 70 da LDB (BRASIL, 1996) estabeleceu que os recursos do MDE são destinados às despesas relacionadas a:

- I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, 1996, art.70).

Conforme Vieira (2015), esse dispositivo legal demonstra a finalidade do legislador em impedir o escoamento de recursos financeiros destinados à educação, para que não sejam utilizados em outras categorias de despesas que não sejam da categoria ensino, algo passível de acontecer, evidenciado quando os recursos destinados à educação são desviados para outros campos de atuação do poder público.

Sobre o financiamento da Educação Infantil em Tempo Integral, é importante concebermos as demandas em relação a profissionais qualificados em quantidade adequada, infraestrutura apropriada, materiais pedagógicos, dentre outros aspectos, conforme os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018). Nesse contexto, é importante considerar que tudo isso vincula a necessidade de entender a interrelação entre qualificação do tempo de permanência e as condições para que isso seja garantido. Para tanto, pensar a Educação Infantil em Tempo Integral a partir de uma política de financiamento requer como ponto de partida

[...] um projeto político -pedagógico que contribua para garantir a promoção de um tempo qualificado, como possibilidade de experiências significativas para as crianças que associe o cuidar ao educar; e não a ampliação da jornada em atendimento exclusivamente à reivindicação familiar e às políticas assistenciais. (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p.128).

Embora se considere a demanda da sociedade em relação à oferta da Educação Infantil em Tempo Integral, é preciso analisar a “viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais” (GADOTTI, 2009, p.51), pois, dependendo do modelo adotado, isso demandará investimentos específicos ao modelo proposto.

A história da Educação Infantil no Brasil denota retrocessos e avanços em relação ao financiamento público, que afetou e/ou afeta sua oferta, expansão e qualidade. E isso nos conduz a algumas reflexões iniciais a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Vale salientar que as discussões sobre financiamento público da educação por intermédio de um fundo têm como base de inspiração as ideias de Anísio Teixeira, materializadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), ainda que o Fundef não tenha contemplado todas as proposições de Anísio Teixeira (LIMA, 2006).

O Fundef, no âmbito da sua constituição, desconsiderou a prerrogativa de Educação Básica ao estabelecer que seu atendimento seria restrito ao Ensino Fundamental, excluindo a Educação Infantil, o Ensino Médio e modalidades da educação, uma inconsistência que gerou dificuldades aos entes federados em relação à oferta e manutenção das etapas e modalidades excluídas. Conforme Didonet (2006), apesar de não ter contribuído para o conceito de Educação Básica, o Fundef

Foi estratégico para (quase) universalizar a escola obrigatória, mas, por ter reforçado um núcleo privilegiado de oito anos no conjunto dos dezessete dessa educação de base, postergou a implementação dessa nova concepção. E, assim, contribuiu para manter a hierarquia entre as três etapas. (DIDONET, 2006, p. 39).

Didonet (2006) salienta ainda que o processo histórico da Educação Infantil também influenciou essa exclusão, pois mesmo sendo concebida enquanto direito da criança e da família, sua obrigatoriedade sempre foi algo contraditório, e a própria legislação contribuiu de certo modo para uma visão segmentada e hierarquizada das etapas de ensino na Educação Básica. Isso se reflete ao colocar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no nível da obrigatoriedade, dentre outras prerrogativas que desencadearam conceber que “o fundamental é o rei. O médio, o príncipe. E a educação infantil, o vassalo” (DIDONET, 2006, p.31). Assim sendo, o Ensino Fundamental foi colocado no centro dos investimentos.

E essa prerrogativa é evidenciada na LDB (BRASIL, 1996), ao tratar sobre a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no art. 11, ao estabelecer que os Municípios têm enquanto incumbência a prerrogativa de

V – oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, art. 11).

Essa conotação de “prioridade” influenciou a tomada de decisões nos Municípios em relação ao direcionamento dos recursos financeiros. Assim sendo, os investimentos técnicos e financeiros foram direcionados para a etapa prioritária, assim como as cobranças de resultados. Para Didonet (2006), esse entendimento justificou a elaboração do Fundef, à medida que “desenhou-se e se implantou um modelo de financiamento próprio, com regras claras e rígidas, que assegurassem não só a prioridade legal, mas também a prevalência e a permanência de um núcleo privilegiado” (DIDONET, 2006, p. 33).

Desse modo, a não prioridade da Educação Infantil, mesmo tendo esta se constituído como um direito legal das crianças, foi indutora da escassez de investimentos financeiros, de acordo com Didonet (2006). De fato, o Fundef sofreu influência do Banco Mundial, cuja maioria das proposições, conforme Araújo (2006), foi acolhida na época, dentre elas a proposta educacional de “baixo custo” para a Educação Infantil.

De acordo com Didonet (2006), a ausência de fontes de financiamento gerou baixos índices de atendimento na Educação Infantil, principalmente no âmbito das creches e do tempo integral, ocasionando também as condições precárias de ofertas do serviço, tanto em relação à qualificação docente quanto em relação à infraestrutura física e pedagógica, o que reforçou o ciclo de desigualdades de acesso.

A proposta do Fundef, ancorada na perspectiva da prioridade do Ensino Fundamental, de certo modo engessou os municípios, proporcionando limitações financeiras que contribuíram

para inviabilizar a manutenção e a expansão da Educação Infantil, o que desencadeou um “sucateamento” desta etapa de ensino durante uma década e que, conseqüentemente, legitimou e fortaleceu as desigualdades educacionais e sociais vigentes historicamente no Brasil. Apesar de os marcos legais ratificarem o direito à Educação Infantil, isso não foi garantia de sua inclusão na política nacional de financiamento, contudo, foram importantes para sustentar o debate e as reivindicações.

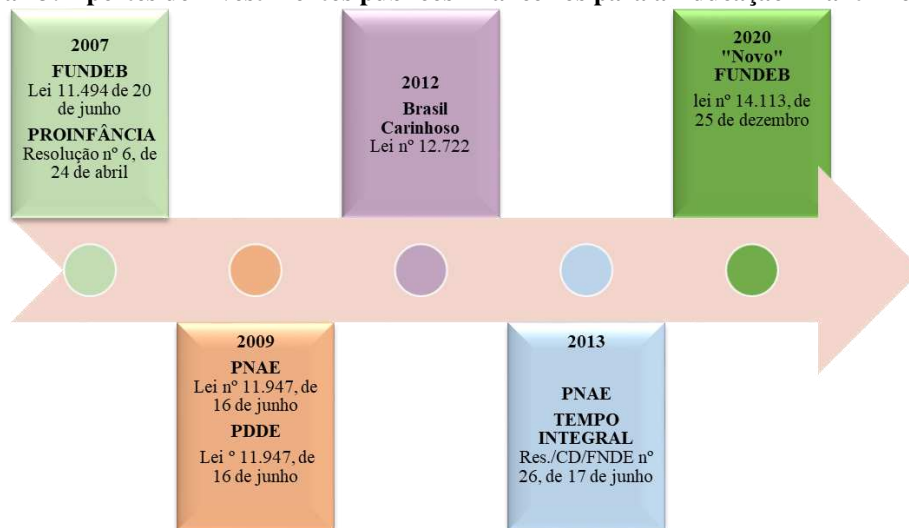
O Fundef gerou um retrocesso tanto no conceito quanto na compreensão sobre Educação Básica, do ponto de vista da “educação necessária, que estabelece a base da formação da pessoa, que a coloca na sociedade para usufruir e contribuir” (DIDONET, 2006, p. 38), desconsiderando a articulação entre as etapas de ensino, e que essa formação é um processo contínuo que se inicia na Educação Infantil. Fernandes (2018) também enfatiza essas prerrogativas, ao conceber que o legado do Fundef foi ratificar a Educação Infantil de baixo custo herdada do modelo assistencial, promovendo a desarticulação entre as etapas de ensino, a fragmentação da educação, a municipalização, o fechamento de creches e o retrocesso da matrícula da pré-escola, desestimulando os investimentos financeiros por parte dos Municípios.

Contudo, de acordo com Vieira e Vidal (2015), dois aspectos importantes devem ser considerados em termos de contribuição significativa do Fundef. O primeiro foi que este possibilitou a expansão do Ensino Fundamental, contribuindo para a universalização dessa etapa de ensino; e o outro aspecto diz respeito à valorização dos(as) professores(as) uma vez que possibilitou a melhoria salarial, principalmente dos professores das regiões mais pobres do país. Convém ressaltar que poucos anos após a aprovação do Fundef, já ocorriam discussões para subvinculação de recursos para as demais etapas de ensino da Educação Básica, conforme Vieira e Vidal (2015), demandando a criação de um novo Fundo, defendida por educadores(as) durante os debates ocorridos na elaboração do PNE (2001).

Em 2007, o Fundef, que vigorou até 2006, foi substituído pelo Fundeb, considerado um avanço ao incluir todas as etapas e modalidades da Educação Básica na política de financiamento da educação pública brasileira, e de acordo com Conceição (2013, p. 8), esse fundo foi “um aperfeiçoamento do Fundef”. Nesse contexto, a Educação Infantil e a oferta da jornada em tempo integral ganham novos contornos à medida que são pensadas a partir de uma política de financiamento público, mediante sua inclusão no Fundo e com a criação e/ou alteração de programas de assistência técnica e financeira para atender as especificidades dessa etapa de ensino para fins de sua oferta e expansão, quer seja no atendimento ao turno parcial,

quer no tempo integral, tanto nas creches quanto no pré-escolar, conforme apresentamos a seguir.

Figura 13: Aportes de investimentos públicos financeiros para a Educação Infantil no Brasil



Fonte: Elaborada pela autora, com base no site do FNDE (2020).

Essa linha do tempo, representada na figura 13, demonstra o cenário da política de financiamento no campo da Educação Infantil, apresentando aportes de investimentos públicos financeiros. Vale considerar que, conforme a Constituição (BRASIL, 1988), em seu art. 208, inciso VII, é dever do Estado – a União e os entes federados – a garantia de “atendimento ao educando em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Essa prerrogativa ancorou os debates e reivindicações, no sentido de cobrar da União a sua responsabilidade para com toda a Educação Básica, principalmente após a Educação Infantil ser considerada uma de suas etapas pela LDB (BRASIL, 1996).

Tal prerrogativa reverberou tanto na criação quanto na alteração de programas e na criação de um novo Fundo. O entendimento tardio sobre Educação Básica foi evidenciado não apenas no Fundef, mas em outros aportes de financiamento que o antecederam e que foram alterados posteriormente. E isso também induziu os entes federados a considerarem o conceito de Educação Básica, mediante as suas responsabilidades de atendimento prioritário, incluídos em seus orçamentos os recursos financeiros para fins de manutenção e desenvolvimento da educação. Salienta-se que, no âmbito nacional, esses aportes de financiamento são geridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é uma autarquia do Ministério

da Educação (MEC), criado em 1968 por meio da Lei nº. 5.537/1968, que tem como responsabilidade a assistência financeira de caráter suplementar.

A proposta inicial do Fundeb não incluía as creches, conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011), pois o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, historicamente, se situava sob a tutela das instituições privadas e das famílias. Foi somente após pressão e mobilização da sociedade, principalmente do movimento “Fundeb Pra Valer⁷”, que, mediante suas reivindicações, promoveu-se um tensionamento que influenciou na inclusão das creches, assim como a fixação dos fatores de diferenciação, a complementação da União de recursos acima de 10% do Fundo e o fator de diferenciação específico para a Educação Infantil em período integral.

Em relação à oferta do tempo integral, o Fundeb corroborou dois aspectos importantes, no campo conceitual e no financeiro. Conforme Menezes (2012), esse fundo “constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à Educação em Tempo Integral” (MENEZES, 2012, p. 141), no sentido de definir o conceito de Educação Básica em tempo integral conforme Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, no art. 4º, estabelecendo que,

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. (BRASIL, 2007).

Essa delimitação foi muito significativa, ao estabelecer um limite mínimo de tempo ligado à jornada escolar, considerando que existiam muitas experiências de jornada ampliada em diversos lugares com diferentes extensões de carga horária. Diante disso, emergiu a necessidade de regulamentar a Educação Básica em tempo integral para que, desse modo, os entes federados fizessem jus aos investimentos públicos financeiros de acordo com o tempo ofertado.

Nesse aspecto, o Programa Mais Educação, enquanto estratégia indutora da Educação Integral, desencadeou uma série de prerrogativas no âmbito do Fundeb, desde a definição do tempo integral à designação de recursos financeiros específicos para o tempo integral de forma diferenciada em relação ao turno parcial. De acordo com Moll (2009), o Fundeb contribuiu para a ampliação das possibilidades de oferta da Educação Integral à medida que diferenciou os coeficientes referente à remuneração das matrículas, não exclusivamente para as etapas e modalidades, mas incluindo também o tempo integral.

⁷ Movimento oriundo de uma articulação política e social, fundado em 2005, idealizado e coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, composto por mais de 200 entidades (UNDIME, 2007).

A possibilidade da oferta do tempo integral em toda a Educação Básica, mediante a distribuição dos recursos, foi associada a maiores valores percentuais, que, conforme Moll (2009), é uma tentativa de garantir o direito ao tempo integral para as crianças e adolescentes. Contudo, Nunes, Corsino e Didonet (2006) alertam de que tais recursos financeiros ainda são insuficientes para fins de expansão de atendimento no âmbito da Educação Infantil em Tempo Integral.

O interessante é que o Fundeb foi concebido em caráter temporário, com vigência de 2007 à 2020. No final de 2020, foi aprovado o “Novo” Fundeb, regulamentado por meio da Lei nº. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, em substituição ao anterior, com o status de fundo permanente. Convém pontuar que a sua aprovação foi demarcada por tensões, reivindicações e contrapontos frente às proposições de um cenário político revestido dos ideais neoliberais que pautavam principalmente a privatização da gestão educacional pública, dentre outras pautas.

O Fundeb enquanto fundo de natureza contábil, conforme Lei nº. 14.113/2020, art. 3º, que regulamenta o “Novo” Fundeb (BRASIL, 2020), tem sua composição no âmbito de cada Estado e Distrito Federal o correspondente a 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD); Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR); Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI); Dívida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e do IPI devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM); e parcela do produto da arrecadação do IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal.

Compõem também esse fundo as receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes das fontes supracitadas. Sobre as cotas estaduais e municipais referentes à arrecadação da contribuição social do salário-educação, de acordo com a Emenda Constitucional nº. 53/2006, serão distribuídos de forma proporcional ao número de estudantes matriculados na Educação Básica relativa a sua rede pública de ensino.

Quanto a isso, para fins da distribuição dos recursos financeiros, o Censo Escolar é a principal ferramenta de coleta de dados, utilizado enquanto parâmetro, conforme Portaria nº. 316/2007, art. 2º, a qual estabelece que “os dados apurados, anualmente, pelo Censo Escolar servirão de base para a determinação dos coeficientes para a distribuição dos recursos do Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Fundeb” (BRASIL, 2007). Para fins dos repasses, são utilizados os dados da matrícula que tem como base de cálculo o ano anterior ao do efetivo repasse. Esse parâmetro é também utilizado para os diversos programas de assistência técnica e financeira para os entes federados, seja para as entidades executoras ou para as unidades executoras.

Sobre os recursos do Fundeb, a sua aplicação na primeira versão, foi estabelecido no art. 22 que a proporção máxima de 40% era para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e no mínimo 60% para remuneração dos profissionais da educação em efetiva atuação na Educação Básica. Na lei do “Novo” Fundeb (BRASIL, 2020), conforme art. 26, a proporção mínima utilizada na remuneração dos profissionais da Educação passa a ser de 70%.

A lei do “Novo” Fundeb (BRASIL, 2020), ao tratar da distribuição da complementação, referente ao valor anual total por aluno (VAAT), estabelece no art. 5º que a complementação da União será equivalente no mínimo a 23% do total dos recursos oriundos das fontes de receita, conforme o artigo 3º. Considerando que o Fundo é composto dos 20% dessas fontes, o art. 28º dessa lei estabelecendo que

Realizada a distribuição da complementação-VAAT às redes de ensino, segundo o art. 13 desta Lei, será destinada à Educação Infantil, nos termos do Anexo desta Lei, proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere o inciso II do caput do art. 5º desta Lei. (BRASIL, 2020, art. 28).

O inciso II, do art. 5º estabelece que a complementação-VAAT é de no mínimo 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais sempre que o valor anual total por aluno não tiver atingido o valor mínimo definido pelos entes federados, conforme os termos estabelecidos no art. 6º, alínea II, em que há de se considerar que, para fins de cálculo do VAAT,

- a) apurado após distribuição da complementação-VAAF e antes da distribuição da complementação-VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e no inciso I do caput do art. 5º desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no § 3º do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei;
- b) decorrente da distribuição de recursos após complementação-VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e nos incisos I e II do caput do art. 5º desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no § 3º do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei. (BRASIL, 2020, art.6º).

No parágrafo único desse artigo, evidencia-se uma conotação que expressa aspectos que consideramos importantes destacar aqui, os quais fazem referência à oferta, demanda e à vulnerabilidade, ao afirmar que:

Os recursos vinculados nos termos do caput deste artigo serão aplicados pelos Municípios, adotado como parâmetro indicador para Educação Infantil, que estabelecerá percentuais mínimos de aplicação dos Municípios beneficiados com a

complementação-VAAT, de modo que se atinja a proporção especificada no caput deste artigo, que considerará obrigatoriamente:

I – o déficit de cobertura, considerada a oferta e a demanda anual pelo ensino;

II – a vulnerabilidade socioeconômica da população a ser atendida. (BRASIL, 2021).

Assim sendo, podemos inferir que o Fundo (2020) esboça critérios para pautar os investimentos no campo da Educação Infantil, que enquanto parâmetros darão subsídios para os Municípios estabelecerem suas prioridades. Outro aspecto que destacamos sobre o Fundeb diz respeito à definição do fator de ponderação para fins de repasse do recurso, que é determinado anualmente, conforme Lei nº. 11.494/2007, art. 13, inciso I, aplicável às diferentes etapas de ensino, modalidades e tipos de estabelecimento da Educação Básica, evidenciando fatores diferenciados para o turno parcial e o integral. Vale salientar que a definição das ponderações é determinada pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, conforme Lei nº. 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb, e que foi mantida na Lei do “Novo” Fundeb, conforme art. 17.

O Fundeb (BRASIL, 2007) evidenciava uma segregação entre creche e pré-escola, ainda no sentido de estabelecer um núcleo prioritário na Educação Infantil que, conforme indica a lei desse Fundo, no art. 13º, parágrafo 2º, a comissão responsável pela definição dos fatores de ponderação, no âmbito de suas atribuições, deverá considerar o art. 208 da CF/88, incisos I e II, que tratam respectivamente da educação básica obrigatória de 4 a 17 anos de idade, assegurada mediante oferta gratuita a todos(as) os(as) que não tiveram acesso na idade própria, assim como a progressiva universalização do Ensino Médio. Essa prerrogativa justifica os modos como as creches são incluídas na política de financiamento, à medida que não se enquadram no grupo prioritário.

A Lei nº. 12.796/2013, ao tratar sobre a matrícula na Educação Infantil, corrobora a cisão entre creche e pré-escola, quando estabelece que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013, art. 6º). Isso conota um grupo prioritário dentro da Educação Infantil que, para Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 131), é considerada uma distorção, e poderá “provocar uma ruptura entre a creche e a pré-escola, privilegiando esta, em detrimento daquela em função da diferença quanto à obrigatoriedade de matrícula”. Desse modo, além de ocasionar uma possível distorção na especificidade que caracteriza a Educação Infantil, poderia também desestimular investimentos financeiros para as creches.

Para o Fundeb (BRASIL, 2007), os limites dados para a definição do fator de ponderação variam de 0,70 a 1,30, conforme parágrafo 2º do art. 10º, sendo que o fator 1 é

considerado referência para o Ensino Fundamental urbano em tempo parcial, de acordo com o parágrafo 1º. O art. 13 dessa mesma lei, no inciso I, estabelece que a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade no âmbito de sua competência deverá

[...] especificar anualmente as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, observado o disposto no art. 10 desta Lei, levando em consideração a correspondência ao custo real da respectiva etapa e modalidade e tipo de estabelecimento de educação básica, segundo estudos de custo realizados e publicados pelo Inep. (BRASIL, 2007, art. 13).

Essa prerrogativa expressa que a definição dos fatores de ponderação deverá levar em consideração o “custo real” conforme a especificidade da etapa de ensino, modalidade e tipo de estabelecimento. No entanto, no âmbito das suas definições não há evidências de uma racionalidade que justifique os valores atribuídos ao longo dos anos de vigência do Fundeb para fins de uma distribuição com mais equidade. Para fins de cálculo, o fator de ponderação ao ser multiplicado pelo valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente resultará no valor mínimo anual do Fundeb por aluno conforme a categoria de atendimento. A tabela 1, abaixo, apresenta os fatores de ponderações de 2007 a 2021 de forma categorizada.

Tabela 1: Fatores de Ponderação para a Educação Infantil (2007-2021)

FATORES DE PONDERAÇÃO								
ANO	Tempo Integral e Parcial e Dependência Administrativa							
	TEMPO PARCIAL				TEMPO INTEGRAL			
	PÚBLICA		CONVENIADA		PÚBLICA		CONVENIADA	
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2007⁽¹⁾	0,80	0,90	--	--	--	--	--	--
2008⁽²⁾	0,80	0,90	0,80	--	1,10	1,15	0,95	--
2009⁽³⁾	0,80	1,0	0,80	--	1,10	1,20	0,95	--
2010⁽⁴⁾	0,80	1,0	0,80	--	1,10	1,25	1,10	--
2011⁽⁵⁾	0,80	1,0	0,80	--	1,20	1,30	1,10	--
2012⁽⁶⁾	0,80	1,0	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--
2013⁽⁷⁾	0,80	1,0	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--
2014⁽⁸⁾	1,0	1,0	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--
2015⁽⁹⁾	1,0	1,0	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--
2016⁽¹⁰⁾	1,0	1,0	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--
2017⁽¹¹⁾	1,0	1,0	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--
2018⁽¹²⁾	1,0	1,0	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--
2019⁽¹³⁾	1,15	1,05	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--
2020⁽¹⁴⁾	1,20	1,10	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--
2021⁽¹⁵⁾	1,20	1,10	0,80	--	1,30	1,30	1,10	--

Fontes: Elaborado pela autora, com base nos documentos: (1) Resolução MEC nº. 1, de 15/02/2007; (2) Portaria MEC nº. 41, de 27/12/2007; (3) Portaria MEC nº. 932, de 30/07/2008; (4) Portaria MEC nº. 777, de 10/08/2009; (5) Portaria MEC nº. 873, de 01/07/2010; (6) Portaria MEC nº. 1.322, de 21/09/2011; (7) Resolução MEC nº. 8, de 25/07/2012; (8) Resolução MEC nº. 1, de 31/12/2013; (9) Resolução MEC nº. 1, de 24/07/2014; (10) Resolução MEC nº. 1, de 29/07/2015; (11) Resolução MEC nº. 1, de 28/07/2016; (12) Resolução MEC nº. 1, de 27/11/2017; (13) Resolução MEC nº. 1, de 6/12/2018; (14) Resolução MEC Nº. 1, de 11/12/2019; (15) Lei nº. 14.113, de 25/12/2020.

Apesar de a Educação Infantil ter consolidado em 2007 o seu lugar no Fundo em relação ao tempo integral, os fatores de ponderação apresentados na tabela 1 só foram demarcados a partir de 2008, conforme a Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, que estabeleceu sua inclusão no segundo ano de vigência do Fundo. Ademais, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio esse fator já se apresentava desde 2007 com seus respectivos acréscimos para o tempo integral. Um outro elemento que destacamos diz respeito à diferenciação dos fatores de ponderação de acordo com as dependências administrativas, que apenas a partir de 2008 foram evidenciadas, e até 2012 os valores para o turno parcial foram iguais, mas a partir de 2014, as instituições conveniadas receberam valores menores que as instituições públicas, e isso também ocorreu com o tempo integral.

Ainda sobre o turno parcial das creches, fica evidenciado que, em relação às conveniadas desde a sua inclusão no Fundeb, em 2007, os fatores permaneceram congelados, e essa situação também ocorreu na oferta do tempo integral, pois nos dois primeiros anos com o fator 0,95, e a partir de 2010 o fator obteve aumento para 1,10, ficando congelado até 2020. No caso das instituições públicas, o congelamento dos fatores até 2012 apresentou um leve acréscimo, e até 2011 os valores foram diferenciados, sendo que o pré-escola recebeu valores maiores que as creches, contudo, a partir de 2012, esses valores se igualaram. Tal situação também fica evidenciada no turno parcial de 2014 a 2018, em que os valores foram iguais, mas nos anos de 2007 a 2013 os valores aparecem diferenciados; para o pré-escola são maiores, em 2019 e 2020 isso se reverte, e o valores para creche são maiores.

Importa saber que, conforme Portaria Normativa nº. 4, de 27 de fevereiro de 2007, em relação à distribuição proporcional dos recursos do Fundo, em seu art. 1º estabelece-se que a implantação ocorrerá de forma progressiva em 3 anos de sua vigência. Assim sendo, foram considerados dois terços da matrícula em 2008 e a totalidade das matrículas a partir de 2009. Além disso, as instituições conveniadas com o poder público se tornaram passíveis de receber recursos do Fundeb para atendimento de crianças de até 3 anos de idade em creches, conforme a Lei nº. 11.494/2007, art. 12, admitindo as matrículas das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas desde que sejam sem fins lucrativos.

Para efeito da universalização da Educação Infantil, na pré-escola, conforme o Fundeb (BRASIL, 2007) e a Lei do “Novo” Fundeb (BRASIL, 2020), que no art. 7º, parágrafo 3º, inciso I, serão computadas as matrículas da pré-escola nas instituições conveniadas para fins de assegurar o direito à Educação Infantil, exceto para os Municípios que já conseguiram consolidar a universalização desse segmento, nos quais poderão ser admitidas para fins de repasses dos recursos essas instituições, sendo computadas as matrículas.

Essa prerrogativa contribui para oferta e expansão da Educação Infantil em Tempo Integral mediante os convênios, e tem sido a estratégia adotada nos Municípios, em parte, para atender as demandas de creches. Contudo, em relação aos investimentos, conforme fatores de ponderação do Fundeb, fica evidenciado, predominantemente, fatores de ponderação menores para as instituições conveniadas, que já são considerados insuficientes no âmbito das instituições públicas. De fato, os recursos destinados para essas instituições também são destinados às categorias de despesas para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), conforme art. 70 da LDB (BRASIL, 1996).

Em relação à universalização da pré-escola, o prazo estabelecido inicialmente foi até 2011, mas posteriormente foi ampliado para 2016. Após esse prazo, tecnicamente, as matrículas das instituições conveniadas desse segmento não poderiam mais ser computados, no entanto, uma nova redação da lei de 2016 abriu um precedente caso o Município não tenha alcançado a universalização, sendo computadas até a universalização das matrículas, sendo essa prerrogativa reafirmada na Lei do “Novo” Fundeb (BRASIL, 2020).

Ainda de acordo com a Lei do “Novo” Fundeb (BRASIL, 2020), art. 7º, parágrafo 4º, os convênios com o poder público serão firmados com as instituições conveniadas que deverão de forma obrigatória e cumulativamente:

- I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e o atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos;
- II – comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou na modalidade previstas no § 3º deste artigo;
- III – assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou na modalidade previstas no § 3º deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades;
- IV – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos;
- V – ter Certificação de Entidade Beneficente de Assistência Social, na forma de regulamento.

Essas determinações já constavam no Fundeb de 2007, e evidenciam um elemento ao qual merece destaque, *a priori*, no inciso IV, em relação aos padrões mínimos de qualidade, considerando que os convênios se firmarão mediante as prerrogativas do acesso, da permanência e da qualidade, baseados no princípio da equidade, e mesmo que não apareça o termo de forma direta, o texto evidencia essa conotação. Diante disso, emerge uma contradição à medida que os fatores de ponderação para as conveniadas são inferiores.

Vale salientar que o “Novo” Fundeb (BRASIL, 2020), no parágrafo 2º, do art. 43, sobre a distribuição da complementação-VAAT, estabelece que no exercício financeiro de 2021, as diferenças e as ponderações da Educação Infantil, creche e pré-escola, tempo parcial e integral terão a aplicação do fator de 1,50 (um inteiro e cinquenta centésimo). E no art. 49, da mesma

lei, ao tratar da melhoria da qualidade de ensino e do padrão mínimo de qualidade, vinculam-se essas prerrogativas ao financiamento da Educação Básica, no parágrafo 2º, ao considerar que:

As diferenças e as ponderações aplicáveis entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, bem como seus custos médios, de que trata esta Lei, considerarão as condições adequadas de oferta e terão como referência o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), quando regulamentado, nos termos do § 7º do art. 211 da Constituição Federal.

Vale lembrar que a implantação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) está previsto na Constituição Federal (1998), na LDB (BRASIL, 1996), no PNE (2011), na Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) e desta culminou o Parecer CNE/CEB nº. 8/2010, chegando até ao PNE (2014), ficando expresso na meta 20 (quadro 8).

Quadro 8: O Custo Aluno-Qualidade (CAQ) no PNE (2014-2024)

META	META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio
	20.5) desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades;
	20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade – CAQ;
	20.7) implementar o Custo Aluno-Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;
	20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação – MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;
	20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste;
	20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;
	20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais;

Fonte: Elaborado pela autora, com base no anexo da Lei nº. 13.005/2014.

A Meta 20 do PNE (2014) é composta por 12 estratégias, sendo que sete delas estão vinculadas à qualidade e ao custo aluno, e quatro fazem referência direta ao CAQ, com prerrogativas de períodos para sua definição e implementação, conforme apresentado na tabela 2. Segundo a estratégia 20.6, o CAQi deveria ter sido implantado em 2 anos após a vigência do PNE (2014) e o CAQ, na estratégia 20.8, foi definido no prazo de 3 anos. No entanto, até a presente data ainda não há uma definição sobre o CAQ e o CAQi. A implementação do CAQ enquanto parâmetro de financiamento requer, conforme a estratégia 20.9, a necessidade de uma regulamentação por intermédio de lei complementar, ou seja, a efetivação para fins de implantação do Custo Aluno-Qualidade depende da promulgação do devido documento normatizador.

O Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) vem numa prerrogativa de considerar a necessidade de investimento por criança para fins de cumprir o que diz a legislação educacional, visando garantir as condições necessárias para a ampliação de vagas e para a melhoria da qualidade da educação, ou seja, isso irá definir quanto custa garantir o direito à Educação Infantil em Tempo Integral. Convém lembrar que o PNE (2014) na meta 7, que trata da qualidade da Educação Básica, nas estratégias 7.18 e 7.21, traz uma definição do que é necessário para assegurar sua qualidade, dentre elas a elaboração de parâmetros mínimos, de modo que essa qualidade seja assegurada. Caso isso seja feito, haveria um aporte utilizado como referência para tal financiamento.

A LDB (BRASIL, 1996) determina em seu art. 4º, inciso IX, que cabe ao Estado definir o padrão mínimo de qualidade de ensino, “definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Desse modo, a LDB estabelece uma relação entre qualidade e os insumos disponíveis. Nesse sentido, para Fernandes (2018), o MEC precisa urgentemente homologar uma definição do CAQi e do CAQ, considerando que esta é uma medida importante que vai desencadear com precisão os parâmetros de qualidade e, consequentemente, a partir deles “será possível estabelecer um primeiro indicativo da oferta de oportunidades educacionais em condições dignas e isonômicas de acesso e permanência na escola” (FERNANDES, 2018, p. 169).

Embora a existência dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) não seja o suficiente para definir o CAQ e o CAQi, este documento apresenta elementos fundantes para uma Educação Infantil de qualidade, e que, agregados a outros elementos,

podem fortalecer uma proposta mais próxima do contexto da Educação Infantil, de acordo a especificidade dessa etapa de ensino.

Quadro 9: Estrutura dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil

ÁREA FOCAL	PRINCÍPIOS	PARÂMETROS
1. GESTÃO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO	1.1) Gestão de acesso, oferta e matrícula 1.2) Sistema de Ensino/Rede de Ensino	30
2. FORMAÇÃO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2.1) Seleção, carreira e valorização dos Professores e profissionais 2.2) Formação inicial e continuada dos professores e profissionais 2.3) Condições de trabalho dos professores e profissionais da educação	31
3. GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	3.1) Planejamento e avaliação 3.2) Projeto Pedagógico 3.3) Transições (casa-Instituição; ano a ano; entre etapas) 3.4) Instâncias colegiadas 3.5) Promoção da saúde, bem-estar e nutrição	52
4. CURRÍCULOS, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	4.1) Campos de Experiência: multiplicidade de Experiências e Linguagens 4.2) Qualidade das Interações 4.3) Intencionalidade pedagógicas 4.4) Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças	41
5. INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE	5.1) Relações com a família e a comunidade	17
6. INTERSETORIALIDADE	6.1) Rede de Proteção Social	10
7. ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS	7.1) Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento 7.2) Insumos pedagógicos e materiais	27
8. INFRAESTRUTURA	8.1) Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos ambientais 8.2) Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes	31

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

O quadro 9 apresenta a estrutura dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), que está organizado em oito áreas focais, com seus respectivos princípios, somando em todo o documento 239 parâmetros. Esses parâmetros são destinados aos seguintes públicos: gestores das secretarias de educação e das instituições de Educação Infantil, assim como os familiares e responsáveis pelas crianças de 0 a 5 anos de idade. Na área focal 1, Gestão dos Sistemas e Redes de Ensino, no princípio que trata do acesso, oferta e matrícula, dentre outros parâmetros, é destinado aos gestores das instituições de Educação Infantil o seguinte parâmetro: “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). Ressalta-se que esse parâmetro que

trata do atendimento em tempo integral, considerando a área e o princípio ao qual está relacionado, não demonstra a oferta como parâmetro para os gestores da secretaria municipal de educação, e isso pode conotar uma desresponsabilização do Município para com esse segmento.

Os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) apresentam parâmetros importantes direcionados aos gestores das secretarias de educação, tanto em relação aos insumos pedagógicos e materiais, infraestrutura, formação dos profissionais da educação como quanto às estratégias, dentre outros, que podem colaborar para a gestão da política de Educação Infantil a fim de garantir a qualidade dessa etapa de ensino em relação à oferta, o acesso e a permanência, com parâmetros que evidenciam a importância de considerar tal demanda de ensino. Nesse documento, não há referência direta ao CAQ ou ao CAQi, no entanto, há uma racionalidade ao trazer os elementos fundamentais para uma Educação Infantil de qualidade, e isso dá potência ao documento para justificar uma possível definição do Custo Aluno-Qualidade.

A materialidade dessa qualidade, para Fernandes (2018), reverbera no entendimento de que a qualidade na educação está vinculada à garantia de financiamento, ao considerarmos que o processo educativo ocorre num determinado tempo-espço, e à medida que isso é organizado requer-se uma materialidade disponível, que está relacionada à quantidade de insumos disponíveis, principalmente quando tratamos da Educação Infantil, considerando sua especificidade, finalidade e a ênfase na ação educativa, que tem como prerrogativa o cuidar e o educar. Portanto,

O financiamento é um dos fatores determinantes para a operacionalização da política e da gestão da educação. Representa, pois, uma área de conhecimento importante para todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, lidam com os problemas relativos à estrutura e ao funcionamento da Educação Básica. (VIEIRA, 2015, p. 35).

Assim sendo, não é possível desvincular a qualidade do financiamento, pois não basta a garantia da oferta e do acesso, é preciso compreender que “qualidade e financiamento devem estar vinculados na política pública, sob pena de se ver comprometido o direito constitucional” (PARECER CNE/CEB nº 3/2019), pois o direito à educação de qualidade deve ser para todos(as) em condições de acesso, permanência e equidade, e isso consequentemente requer investimentos financeiros.

Embora o Fundeb e as demais estratégias de financiamento sejam considerados avanços no campo da Educação Infantil em Tempo Integral, estima-se que, com a definição de um Padrão Mínimo de Qualidade do Ensino na forma do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e Custo-

Aluno-Qualidade-Inicial (CAQi), será possível resolver os problemas para a definição dos fatores de ponderação, visto que a complementação da União levará em conta a capacidade de financiamento de cada ente federados e o orçamento necessário para financiar o padrão mínimo de qualidade, considerando que os atuais fatores de ponderação não configuram uma racionalidade que expresse os custos reais das diferentes etapas e modalidades.

Essa lógica de financiamento parte do princípio do custo real de cada etapa de ensino conforme a jornada de atendimento. Neste caso, a pergunta aqui é quanto custa uma criança na Educação Infantil em Tempo Integral? Para tanto, Peixoto, Schuchter e Araújo (2015) fazem referência à elaboração de uma matriz de valores do CAQi, que, conforme a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011), citada pelos autores, deve adotar como parâmetro insumos ligados a:

a) a estrutura e funcionamento; b) os trabalhadores(as) em educação; c) a gestão democrática; d) o acesso e permanência, tendo como principais fatores o número de crianças por educador e por turma, os salários dos profissionais de educação, o tamanho da escola e a jornada escolar. (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 137-138).

Construir essa matriz de valores baseada nesse conjunto de insumos torna-se um desafio para os Municípios, no entanto, pode ser um caminho na perspectiva organizacional do financiamento no âmbito da política, logo, o CAQi municipal é o desafio posto a esses entes federados, considerando que

Essa identificação do CAQi municipal é a primeira provocação que se coloca diante dos municípios para equacionar o tripé financiamento CAQi e “tempo integral” na Educação Infantil; a segunda é a articulação com os demais entes da Federação – Estado e União – para a redefinição das fontes de recursos e da participação de cada um na composição da matriz de financiamento para a implementação do CAQi; e a terceira é o atendimento às metas do PNE 2014-2024 que tematizam a Educação Infantil em “tempo integral”. (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 139).

E sendo assim, podemos considerar que essa é uma perspectiva que pode exercer significativa influência no planejamento da política de Educação Infantil em Tempo Integral no que tange a expansão da sua oferta, contribuindo para a definição de um orçamento mais próximo do real e assegurando a sua manutenção.

No âmbito da política de financiamento para a Educação Infantil, para além da inovação da criação do Fundeb, em 2007 ocorreu a inclusão das creches comunitárias para fins de repartição do Fundo e a criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, constituindo-se em marcos importantes para a Educação Infantil.

O Proinfância é uma ação do PDE instituída pela Resolução nº. 6, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de garantir o acesso de crianças a creches e escolas, assim como a melhoria da infraestrutura física das instituições de Educação Infantil, mediante assistência técnica e financeira do FNDE. Esse programa atua em dois eixos considerados importantes para a melhoria da qualidade dessa etapa de ensino. O primeiro diz respeito à construção de creches e pré-escolas com projetos padronizados disponibilizados pelo FNDE ou projetos elaborados pelo proponente; e o segundo eixo trata-se da aquisição de mobiliário e equipamentos conforme a especificidade da Educação Infantil, todos adequados para o funcionamento da rede física, dentre eles: mesas, cadeiras, fogão, geladeira, berços etc.

A partir de 2008, a Educação Infantil foi inserida no Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), criado em 1997, com o objetivo de fomentar o acesso tanto à cultura quanto ao incentivo à leitura nos estudantes e docentes, e para tanto são distribuídos acervos de obras de literatura, pesquisa e referência (PAIVA, 2008). O programa contempla três ações: PNBE Literário, PNBE periódicos e PNBE Professor. O PNBE não exige adesão, e os investimentos oriundos desse programa, sob a gestão do FNDE, dizem respeito à aquisição de acervos de obras específicas para cada etapa de ensino, sendo devidamente encaminhados para os entes federados.

Em 2009, os Programas Nacional de Transporte Escolar, o de Alimentação Escolar e o Programa Dinheiro Direto na escola sofreram alterações, sendo incluída em seu escopo de atendimento a Educação Infantil. Vale lembrar que esses programas tinham como predominância o atendimento prioritário ao Ensino Fundamental, desconsiderando também o conceito de educação básica.

Em relação ao Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), instituído em 2004, teve sua ampliação de atendimento para toda a Educação Básica mediante Resolução CD/FNDE nº. 14, de 8 de abril de 2009, que incluiu as crianças da Educação Infantil da zona rural. Os recursos do PNATE são utilizados para manutenção dos meios de transportes utilizados para o deslocamento das crianças da zona rural e/ou contratação de serviços terceirizados do transporte.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), criado em 1955, intitulado inicialmente de Campanha de Merenda Escolar, por meio do Decreto nº. 37.106/1955, subordinado ao Ministério da Educação (MEC), foi incorporado em 1979 ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), e em 1997 mudou a nomenclatura para Programa de Alimentação Escolar, com a proposição de transferência de recursos do governo

federal para as entidades executoras (Estados, Municípios e Distrito Federal) para aquisição de gêneros alimentícios. Com a promulgação da Constituição de 1988, foi assegurado o direito à alimentação escolar para o Ensino Fundamental público, desse modo, o Programa saiu do aspecto assistencialista ao qual era vinculado.

Em 2009, mediante Emenda Constitucional nº. 59 de 2009, foi ampliada a abrangência do atendimento do PNAE para toda a Educação Básica. O PNAE é um programa de assistência a transferência de recursos de caráter suplementar para os entes federados, o que implica a complementação dos Municípios para fins de garantia da alimentação escolar aos estudantes matriculados. Salienta-se que, conforme a Lei nº. 11.947/2009, art. 5º, § 2º, os recursos do PNAE são restritos à aquisição de gêneros alimentícios.

Os valores diários repassados a cada aluno matriculado, para fins de cálculo, levam em conta 20 dias mensais, durante 10 meses de aula, ou seja, equivalem a 200 dias letivos mínimos, conforme determina a LDB (BRASIL, 1996), regulamentado pela Resolução nº. 26 do Conselho Deliberativo do FNDE. O valor *per capita* é o valor aluno/dia que tem como base de cálculo os dados fornecidos ao censo escolar do ano anterior ao repasse do recurso financeiro. Para saber o valor financeiro anual a ser recebido, faz-se o seguinte cálculo: multiplica-se o total de alunos declarados no censo do ano anterior pelo valor *per capita* estabelecido e pelo número de dias letivos. Os valores são repassados mensalmente.

Tabela 2: Evolução dos valores *per capita* diários por segmento

Segmento de Ensino	2007	2008	2009	2010	2013	2017	2018	2019	2020
CRECHE	0,22	0,22	0,44	0,60	1,0	1,07			1,07
PRÉ-ESCOLA	0,22	0,22	0,22	0,30	0,50	0,53			0,53
MAIS EDUCAÇÃO			0,66	0,90	0,90	1,07			1,07
TEMPO INTEGRAL					1,00	1,07			1,07

Fonte: Elaborado pela autora, com base no FNDE (2020).

A tabela 2 evidencia a ordem cronológica em que a jornada em tempo integral passa a ser considerada no PNAE. As matrículas vinculadas ao Mais Educação passaram a ser consideradas a partir da Lei nº. 11.947/2009 e da Resolução nº. 67/2009, garantindo assim a assistência financeira para fins da alimentação escolar dos(as) estudantes, alterando o valor *per capita*.

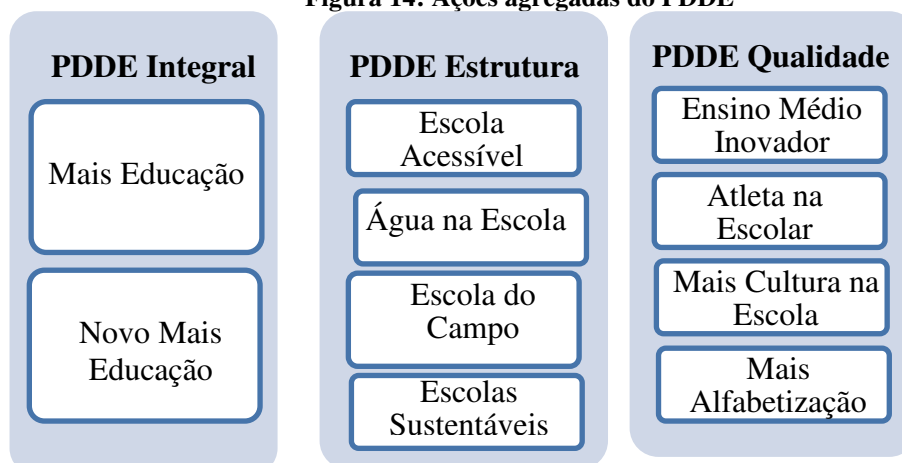
Em relação às demais matrículas vinculadas à jornada em tempo integral, incluindo toda a Educação Básica, a partir de 2013, conforme Resolução CD/FNDE nº. 26, de 17 de junho, foi inserido o valor *per capita* para a oferta do tempo integral. Embora, conforme visto na tabela

2, os valores apresentassem uma variação para o Mais Educação, com o valor de 0,90 real e as matrículas em jornada em tempo integral nas demais instituições o valor de 1,00 real, vê-se de certa forma uma contradição se considerarmos que a proposta do Mais Educação também é voltada à jornada de tempo integral.

A Resolução FNDE nº. 01 de 08 de fevereiro de 2017, no art. 1º, excluiu essa diferenciação entre as matrículas do Mais Educação e das demais matrículas de jornada em tempo integral. De acordo com os dados do Censo Escolar do Inep/MEC, passaram a fazer jus as instituições de oferta do tempo integral independentemente do Programa Mais Educação, conforme evidencia a tabela 2, em que se vê que os valores se apresentam em igualdade. Destacamos, ainda, o congelamento dos valores, que desde 2017 não apresentam qualquer reajuste, num contexto em que se reverbera um dos fatores impulsionadores das dificuldades dos Municípios em relação à complementação desse recurso a fim de atender à demanda da Educação Infantil em Tempo Integral, à medida que os montantes apresentados já são considerados ao longo dos anos insuficientes e, diante desse congelamento, há um agravamento.

O PDDE, criado em 1995 e denominado de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), conforme Resolução FNDE nº. 12, de 10 de maio de 1995, com o tempo foi se consolidando enquanto política pública, sendo regulamentado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 com a finalidade de prestar assistência financeira às escolas, de caráter suplementar, de modo a ser possível contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura tanto física quanto pedagógica para fins de elevação do desempenho escolar. A partir dessa lei, o PDDE passou a atender a Educação Básica, incluído a Educação Infantil e o Ensino Médio. Esse programa é constituído de ações agregadas e agrupadas com finalidades e público-alvo específicos.

Figura 14: Ações agregadas do PDDE



Fonte: Elaborado pela autora, com base no FNDE (2020).

A figura 14 apresenta aportes financeiros que dizem respeito a recursos que são liberados diretamente para as instituições de ensino. Cada uma das ações agregadas do PDDE possui resolução específica que regulamenta sua finalidade, os critérios de adesão, definindo as condições e os prazos para a utilização dos recursos. No âmbito do Mais Educação, foi criado o PDDE Integral para fins de subsidiar a execução do programa, a partir de recursos financeiros delimitados em duas categorias, custeio e capital, destinados à aquisição de materiais para a execução e manutenção das atividades educativas, assim como para ressarcimento dos monitores, conforme plano de atendimento da escola elaborado no ato de adesão ao Programa. Vale salientar que, das ações agregadas do PDDE, apenas a categoria Estrutura contempla a Educação Infantil, e as demais se voltam apenas para o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

A adesão ocorre em duas etapas, a primeira pelas Entidades Executoras (EEx), indicando as escolas vinculadas que estão habilitadas, e a segunda é a adesão feita pelas escolas, mediante elaboração de plano de atendimento da escola no sistema PDDE Interativo, que é uma ferramenta de apoio à gestão escolar criada pelo MEC, disponível para as escolas públicas cadastradas no censo a partir de 2014⁸.

O Brasil Carinhoso foi criado a partir da Medida Provisória nº. 579, tendo sido lançado em 14 de maio de 2012, por força da Lei nº. 12.722 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o apoio financeiro aos entes federados com o objetivo de ampliar a oferta da Educação Infantil, para o atendimento das crianças de 0 a 48 meses, mediante o custeio de despesas com manutenção e desenvolvimento, contribuindo com ações de cuidado integral em creches públicas e/ou conveniada, em tempo parcial ou integral. Essa estratégia de financiamento para a Educação Infantil é uma ação intersetorial que faz parte do Plano Brasil Sem Miséria, o qual articula a saúde, educação e assistência social. Para fins de atendimento das crianças, são considerados os seguintes: ser pessoa com deficiência e ser beneficiária do Benefício de Prestação Continuada (BPC) ou do Programa Bolsa Família (PBF)⁹.

⁸ Até 2011, o sistema era disponível apenas para as escolas priorizadas pelo programa PDE Escola, mas a partir de 2012 foi disponibilizado para todas as escolas públicas que tenham interesse pela ferramenta, independentemente do recebimento de recursos financeiros do MEC.

⁹ Programa criado pelo governo federal de transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza em todo o país, e que estejam dentro dos seguintes critérios: rendimento por pessoa entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais e tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos de idade. Criado em 2003, previsto pela Lei Federal nº. 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e regulamentado pelo Decreto nº. 5.209, de 17 de setembro de 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia/> Acesso em: 22 jan. 2021.

Para fins da garantia de acesso e permanência à transferência dos recursos suplementares por intermédio do Brasil Carinhoso, devem ser utilizados com despesas de manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil os seguintes itens: pagamento de pessoal, conservação e manutenção dos prédios, material de consumo (fraldas, colchões, lençóis, sabonetes etc.). De acordo com a Resolução nº. 15, de 6 de dezembro de 2017, é vedada a utilização desse recurso financeiro para despesas de aquisição de bens de capital, portanto, o recurso se enquadra apenas na categoria de custeio.

A Lei nº. 13.348, de 10 de outubro de 2016, determina em seu artigo 4º, incisos I e II que farão jus ao apoio financeiro suplementar os Municípios e Distrito Federal que “tenham ampliado o número de matrículas em creches de crianças” (BRASIL, 2016), considerando o perfil das crianças conforme determinação desta lei, comparando o número de matrículas no Censo Escolar dos dois anos anteriores com o do ano vigente em exercício. Portanto, a partir dessa lei, os Municípios que não conseguiram ampliar ficaram excluídos desse apoio financeiro.

Esse modelo de programa, conforme Fernandes (2018), penalizou os municípios pequenos que têm mais dificuldades na manutenção dessa etapa de ensino. Para a autora, “este modelo de gestão da política pública tem suas bases no gerencialismo, cujo critério de eficiência foca as metas a serem alcançadas (fluxos de entrada e saída), mas despreza as variáveis complexas e menos tangíveis para analisar a situação” (FERNANDES, 2018, p. 156). Ao longo dos anos, houve uma redução nos repasses do Programa Brasil Carinhoso, conforme os estudos de Fernandes (2018), o que para ela já evidencia um processo de descontinuidade do Programa.

É importante entender que o Programa Brasil Carinhoso tem duas frentes de atuação: a primeira diz respeito à transferência automática aos Municípios com base nos dados da matrícula, e a outra está relacionada a novas matrículas em turmas criadas pelos Municípios e Distrito Federal nas instituições públicas e/ou nas conveniadas com o poder público. Vale salientar que o Proinfância e o Brasil Carinhoso são políticas de incentivo à expansão do atendimento às crianças na Educação Infantil, e isso denota uma relevância diante da demanda social e do desafio posto no PNE (2011) em relação à oferta do atendimento tanto no turno parcial quanto na jornada em tempo integral.

Contudo, ainda que os investimentos financeiros sejam considerados insuficientes, as estratégias de financiamento para a Educação Infantil de certo modo têm colaborado para novos olhares para essa etapa de ensino, no entanto, devemos compreender que,

Programas como o Fundeb, Proinfância e Brasil Carinhoso, são relevantes na tentativa de reduzir as desigualdades de oportunidades de acesso e permanência das crianças na Educação Infantil, mas precisam avançar na direção da efetividade dessa redução

em todos os municípios brasileiros, uma vez que estes possuem realidades socioeconômicas e políticas distintas, bem como uma capacidade institucional bastante díspar. (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 135).

As desigualdades de acesso à Educação Infantil às classes populares historicamente denotam a negação de direitos, e ainda que os marcos legais os tenham ratificado, essas estratégias de financiamento são importantes. Tanto isso é verdade que Fernandes (2018) alerta que esses programas incentivam a expansão da oferta da Educação Infantil, não obstante, ao final são deixados “à própria sorte”, o que demonstra que não há uma corresponsabilidade de quem incentivou para com a manutenção dessa política educacional.

Isso é evidenciado nas dificuldades históricas em atingir as metas propostas nos Planos Nacionais de Educação. Para Saviani (2010), a questão do financiamento não significa garantia da efetivação das metas, mas é indispensável, mesmo que não seja suficiente, pois isso implica no seu cumprimento. O PNE (BRASIL, 2001) desencadeou uma série de indagações a partir das metas estabelecidas, pautando debates e discussões sobre a necessidade de financiamento para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil tanto em turno parcial quanto integral. Convém lembrar que o Fundeb (BRASIL, 2007) – art. 13, § 2º, e o “Novo” Fundeb (BRASIL, 2020), art. 18, §3º, fazem referência ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, assim como estabelecem que os recursos do Fundo deverão garantir o direito à Educação Infantil às crianças até a conclusão do ano letivo em que completem 6 anos de idade.

Conforme Saviani (2011), do PNE de 2001 poucas metas foram atingidas. Para ele, o plano é um documento que expressa tudo o que é necessário fazer para o avanço da educação no Brasil, no entanto, “foi solenemente ignorado” (SAVIANI, 2011, p.281), principalmente no que diz respeito à parte do financiamento. A indisposição do governo, da época, em ampliar os investimentos para a educação comprometeu a execução do plano, inviabilizando o cumprimento das metas que dependiam de recursos financeiros, e que, para Saviani (2011, p. 238), colaborou para que o plano parecesse mais uma “carta de intenções”.

Atualmente está vigente o PNE 2014-2024, no qual constam metas e estratégias específicas para o financiamento da educação. A meta 7, que trata da qualidade da Educação Básica, estando incluídas todas as etapas e modalidades, com o objetivo de melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem para fins de atingir as médias nacionais referente ao Ideb, evidencia que é necessário

7.5. Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de

professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.

7.6 Associar a prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional. (BRASIL, 2014).

Nessa estratégia, fica evidenciada a importância do PAR, que, conforme Lei nº. 12.695/2012 – a qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro mediante sua intermediação, articulado com as metas do Plano, com o intuito de promover sua viabilidade –, traz para o centro da discussão a importância do PAR enquanto ferramenta de planejamento, um elemento mediador entre o que está posto no Plano e o que se pretende executar. Nesse entremeio é que está envolvida a captação de apoio técnico e financeiro para fins de efetivação do proposto. A meta 20, que trata especificamente do financiamento da educação, prevê:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014).

Essa meta é, talvez, a mais importante das metas, pois as anteriores a ela são dependentes de um aporte financeiro para se efetivar de fato, visto que as políticas educacionais, se não tiverem uma base sólida de financiamento concreto para atender as demandas instituídas no plano, provavelmente comprometeriam a sua execução. E essa prerrogativa tem sido uma das principais dificuldades enfrentadas pelos gestores municipais no processo de implementação e manutenção da política de Educação Infantil em Tempo Integral para fins de atender a Meta 6, que trata da oferta do tempo integral na Educação Básica.

No âmbito do financiamento da educação, é preciso considerar a sua complexidade, permeada pela própria especificidade, que demanda por valores maiores, incomparáveis com outras áreas. Para Vieira (2009, p. 135-36),

A educação é um empreendimento que requer cuidado, determinação, paciência e, sobretudo, continuidade. Para os leigos da matéria, pode até parecer que o ato educativo é simples. Não é. Educar é uma tarefa complexa que envolve um aparato técnico e financeiro sem comparativo com outras áreas da produção humana.

Isso significa dizer, e a todo momento precisamos lembrar, que a educação tem uma especificidade própria, e que, conforme Saviani (2013a), essa peculiaridade deve ser considerada, e a continuidade é uma característica própria da educação, sendo um dos desafios que impactam na materialização da ação educativa. Desse modo, podemos inferir que a base de sustentação de uma política educacional para fins de sua execução e continuidade é a assistência financeira.

Dessa maneira, pensar sobre o financiamento da educação perpassa por entender que a ausência de políticas públicas articuladas tem sido o gargalo da gestão educacional, logo, faz-se necessário os gestores se apropriarem desses mecanismos legais e de todo o manancial de programas de assistência financeira, compreendendo que todo esse conhecimento pode ser colocado a serviço da política de Educação Infantil em Tempo Integral. Nessa prerrogativa, há de se considerar que, no âmbito da gestão, muitas vezes os gestores se perdem nessa imensidão de programas por não terem a real compreensão do que é a gestão educacional e que sua atividade-fim é utilizar todo esse aparato aqui apresentado para a instituição de Educação Infantil funcionar.

Diante das discussões aqui propostas, finalizamos este capítulo imbuídos de um arcabouço histórico, teórico e metodológico acerca dos marcos legais e normativos, e à medida que nos apropriamos dos elementos que constituem essa política, avançamos para a próxima seção, que tratará da oferta de educação integral na educação básica considerando as diferentes concepções e modelos.

3.4 A OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIFERENTES CONCEPÇÃO E MODELOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

As discussões sobre uma proposta de Educação Integral, conforme Pacheco (2008), não são algo simples, sendo necessário, em seu bojo, entender que há uma implicação para sua efetividade e eficácia. Além de situá-la em meio a um sistema legal e jurídico que a sustente e a torne executável, é imperativo que se tenha uma base conceitual, pois ainda não é consensual o entendimento do termo, bem como as definições acerca das dimensões em torno dos elementos essenciais que são base de sustentação para uma definição de Educação Integral e o tempo integral, o que envolve seus desdobramentos no âmbito da gestão.

A retomada do tema Educação Integral na contemporaneidade, conforme Gadotti (*apud* GOUVEIA, 2009), é concebida enquanto “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. Nessa conjectura, várias experiências emergiram em diversos locais do país, mas, conforme salienta Gadotti (2009), esse não é um tema novo, sendo recorrente desde a antiguidade, considerando que Aristóteles já discorria sobre a Educação Integral, assim como Marx, que a denominava enquanto formação *omnilateral*. Conforme Gadotti (2009, p. 21), “a educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades

humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida”.

Frigotto (2012) traz para o bojo da discussão o termo *omnilateral*, considerando a sua origem do latim e sua tradução literal, que significa “todos os lados ou dimensões”. Na perspectiva educacional, é tomada enquanto concepção ao considerar que

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Portanto, pensarmos numa educação *omnilateral*, numa perspectiva da formação humana, conforme Frigotto (2012, p. 267), é entender que isso abrange a “educação e a emancipação de todos os sentidos humanos”. Essa concepção tem suas bases na perspectiva marxista, devendo ser considerada a lógica do capitalismo, em que o desenvolvimento dos sentidos e das potencialidades humanas é condicionado a outros fatores externos que emergem de uma lógica vindoura de um antagonismo presente na relação de classes demarcada por um processo de exploração de uma classe sobre a outra.

Duarte (2016, p. 116) salienta que “o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar”. Para o autor, isso não reduz a importância da educação em relação ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, contudo, é necessário ficarmos atentos para que não sejamos iludidos por uma visão idealista. Nesse sentido, conforme Duarte (2016, p. 102), é necessário “partir do reconhecimento de que a formação humana omnilateral não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois essa formação requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte”. Para o autor, a educação para a formação omnilateral é um dos elementos da revolução socialista, sendo objetivo dessa revolução “a criação das condições de universalização da formação omnilateral” (DUARTE, 2016, p.103)

De acordo com Frigotto (2012), essa perspectiva considera que, para existir uma educação omnilateral, a possibilidade de desenvolvimento humano com vista à emancipação deve estar circunscrita no âmbito da disputa de um novo projeto de sociedade que

[...] liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação saúde, cultura lazer, amor e afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil. (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

Tal perspectiva também é delineada por Saviani (2011), que questiona a possibilidade de uma educação integral numa sociedade capitalista, com base numa concepção dominante representada pela ideologia burguesa, e, sendo assim, o desenvolvimento integral avança para além de uma visão simplista que coloca a ampliação da jornada escolar como o baluarte da Educação Integral. Salienta-se que, neste contexto, a “escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar” (GADOTTI, 2009, p. 30).

Dessa maneira, é necessário considerar o lugar e a importância da educação para a formação integral, visando ao desenvolvimento integral e integrado, o que nos remete à assertiva de Saviani (2013a), quando trata da importância de considerar o lugar e a especificidade da educação e da escola no processo de formação humana em sua integralidade.

Para Saviani (2013a), quando falamos de educação no âmbito escolar, devemos considerar o lugar da escola no sentido de socialização do conhecimento sistematizado historicamente e, sendo assim, nesse sentido não é possível compreender a educação sem a escola, visto que ela “é a forma dominante da educação” (SAVIANI, 2013a, p. 88). Portanto, a prerrogativa da Educação Integral a partir da defesa da especificidade escolar é entender que, “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento” (SAVIANI, 2013a, p. 84). Portanto, nessa discussão, torna-se necessário afirmar o lugar da educação e da escola em defesa de sua especificidade e de sua importância enquanto elementos propulsores para o desenvolvimento cultural, convergindo para o desenvolvimento humano.

No seio da discussão sobre a Educação Integral, é imperativa a abordagem sobre o tempo integral, de modo que seja possível entendê-las como diferentes categorias de análise. Assis, Machado e Ganzoli (2018, p. 9) salientam que a Educação em Tempo Integral não é sinônimo de Educação Integral, pois a primeira está relacionada “a uma situação curricular organizacional, e a outra relaciona-se diretamente como conceito que se adota sobre educação, podendo ou não ser feita em jornada ampliada, mas de nenhuma forma dependente dela”. Ou seja, seguindo as determinações da LDB (BRASIL, 1996), o ensino poderá ser ofertado em tempo parcial ou integral, e isso coaduna com os modos de organização curricular. Diante dessa distinção, para Gadotti (2009), a Educação Integral enquanto concepção de educação não deve ser confundida com o tempo integral. Citando Maurício (2009) e Bomeny (2015), assim se expressam Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p.10):

Essa diferenciação se faz necessária tendo em vista a relação direta entre “tempo integral” e a ideia de carência, risco, vulnerabilidade, exclusão, violência e não de direito da criança. Essa relação vem sustentando as justificativas dos programas de “tempo integral” que, por sua vez, assumem um caráter autoritário, assistencialista e populista. É preciso, pois, “despolitizar” o discurso e a prática da educação em “tempo integral” marcados pelo populismo e assistencialismo extraindo sua dimensão salvífica.

Os autores nos apresentam elementos que são associados à Educação Integral e se encontram presentes não somente em documentos referenciais, mas também nos discursos, o que pode levar a abraçar uma visão reducionista imbuída de um caráter político e ideológico que associa a Educação Integral enquanto sinônimo de Educação em Tempo Integral. Gadotti (2009) faz uma crítica que corrobora essa perspectiva, ao salientar as proposições históricas ligadas à oferta da escola de tempo integral em prol da população de baixa renda, considerando que esta seria uma forma de impedir que tal população fosse condenada à exclusão social.

E sendo assim, para Gadotti (2009), há de se considerar que a concepção de Educação Integral não é a representação do tempo integral, e não deve ser entendida como compensatória, mas à medida que a compreendemos enquanto concepção, devemos estar atentos sobre a função da escola, entendendo que a dimensão quantitativa, que diz respeito ao tempo e aos espaços, e a dimensão qualitativa, relacionada à perspectiva de formação humana integral, são dimensões indissociáveis. Portanto, a ampliação da jornada escolar deve seguir a premissa de que a “escola pública precisa ser integral, integrada e integradora” (GADOTTI, 2009, p.32). Portanto,

[...] há que se ter cuidado quando se fala em educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas ‘culturais’, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas. (GADOTTI, 2009, p. 64).

Nesse sentido, é preciso também considerar o alerta de Cavaliere (2009), para quem a oferta do tempo integral muitas vezes é estabelecida a partir de um emaranhado de atividades sem um projeto pedagógico que a justifique, vindo a chamar isso de “Educação Integral”. Duarte (2016) também alerta sobre a noção de tempo integral, para que essa defesa não seja apenas limitada à permanência diária das crianças na escola, mas que tenha uma proposta pedagógica que “[...] assuma o compromisso com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa” (DUARTE, 2016, p.107).

Duarte (2016) continua defendendo que o tempo integral é importante em vista de reconhecermos os limites que o tempo escolar impõe à formação humana, e partir daí discutir sobre a finalidade do tempo de permanência das crianças na escola, pois a Educação Integral não se limita à ampliação da jornada escolar. E isso nos remete à perspectiva de que “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é,

nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares” (MOLL, 2009, p. 18), algo que se relaciona com a proposta pedagógica e a sua finalidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica situam a ampliação da jornada escola no campo da organização curricular, admitindo que:

§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 aprendizagem;
§ 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. (BRASIL, 2010, art. 12).

Essas prerrogativas sobre ampliação da jornada escolar expressam que a quantidade e a qualidade do tempo são indissociáveis, e já demonstram um possível modelo de tempo integral a ser incorporado à organização curricular, num conjunto de ações imbuídas de intencionalidade pedagógica. Para Cavaliere (2009), existem dois modelos de tempo integral, nomeados por ela como “a escola de tempo integral” e o “aluno em tempo integral”. Segundo a autora,

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p.53).

Essa inferência traz uma reflexão sobre os modelos que vêm sido implementados no país, os quais se configuram como uma variedade de experiências, que acabam determinando os moldes de investimento para cada modelo. Enquanto um coloca a escola no centro do investimento, de modo a oferecer as condições adequadas para se contemplar a ampliação da jornada escolar, acolhendo as crianças e professores(as) em turno integral, no caso do segundo modelo, demanda-se uma articulação com instituições de projetos da sociedade que ofertam atividades para os estudantes no contraturno, podendo ocorrer nos diversos espaços da comunidade.

Nesse aspecto, a oferta da jornada em tempo integral na Educação Infantil, conforme Aquino (2015), está intrinsicamente relacionada à origem dessa etapa de ensino, ou seja, é marcada pelo peso da sua tradição histórica. E isso nos remonta aos modos de atendimento que refletiam diferentes modelos conforme a classe social, e que vimos no capítulo anterior, em especial a perspectiva assistencialista de atendimento para as crianças das classes populares, outrora justificada como uma forma de apoio às famílias trabalhadoras.

Para Sarmento (2015, p. 66), “a educação da infância em tempo integral tem múltiplas e contraditórias justificações de acordo com as orientações políticas e pedagógicas, os contextos culturais e as zonas geográficas”. Este autor defende que as diferentes justificativas podem ganhar diferentes nuances conforme o contexto social e no Brasil, historicamente, modelos foram evidenciados que correspondem a determinado tipo de ideologia, bem como interesses sociais.

Quadro 10: Modelos de oferta de Educação Infantil em Tempo Integral no Brasil.

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Tradição assistencialista, filantrópica e caritativa	Assentado na perspectiva da proteção das crianças pobres, órfãs ou à margem da sociedade Articulada à ocupação das mulheres trabalhadoras nas fábricas; (abrigos, asilos da infância, os infantários, e a creche - versão inicial)
Inspiração desenvolvimentista e escola-novista	Promotora da concepção do centramento da Educação Infantil na criança e orientada para o desenvolvimento da ação pedagógica a partir das motivações, dos interesses, das práticas lúdicas e da criatividade das crianças, promotora de instituições como o jardim de infância, as “casas de crianças”, as escolas ao ar livre etc. (SARMENTO, 2015, p.72)
Pretensão instrucional	Preparação da criança com vistas à frequência escolar Centrada nas atividades de ensino-aprendizagem Modelo institucional da pré-escola
Orientação dos direitos das crianças	Tem uma configuração da educação da infância Associa educação ao cuidado Promoção da cidadania da infância.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Sarmento (2015).

Conforme Sarmento (2015), esses modelos refletem as marcas históricas na Educação Infantil em Tempo Integral, que ganharam diferentes configurações, conforme esboçamos no quadro 10. Para o autor, estes modelos também refletem os efeitos da ideologia neoliberal no campo da educação. Contudo, enfatiza que se trata de uma “educação da infância em tempo integral centrada nos direitos da criança, [que] considerará a necessidade de entender a totalidade do ser humano no desenvolvimento da sua missão educativa” (SARMENTO, 2015, p.78). Nesse sentido, a Educação Infantil em Tempo Integral, partindo da concepção dos direitos das crianças,

[...] significa recusar um ofício de criança e de aluno de mero confinamento no espaço-tempo das instituições educativas, implicar recusar as práticas pré-escolarizantes desrespeitadoras das culturas infantis e é incompatível com a ideologia neoliberal e as suas consequências na promoção das desigualdades, na produção competitividade meritocrática e na indução das lógicas e princípios de mercado na educação. (SARMENTO, 2015, p. 84).

É desse lugar, conforme o autor, que emerge a Educação Infantil em Tempo Integral que concebe a formação omnilateral como função dessa etapa de ensino, com vistas no direito

das crianças ao seu desenvolvimento integral, considerando as especificidades infantis, partindo do princípio de que a instituição de Educação Infantil é o lugar de afirmação desse direito.

Considerando a concepção de educação aqui apresentada, partimos do entendimento de que “todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral” (GADOTTI, 2009, p. 37), ao considerarmos a perspectiva da formação humana, e que isso independe do tempo escolar. Contudo, a ampliação do tempo pode ser uma justificativa para a proposta pedagógica que tenha como finalidade o verdadeiro desenvolvimento integral das crianças.

Finalizando essa subseção, imbuídos da concepção de Educação Integral e tempo integral, adentraremos no próximo tópico, que analisa o contexto histórico dessa política e os marcos legais e normativos que a ratificam.

3.5 CONTEXTO HISTÓRICO E OS ASPECTOS JURÍDICOS-INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL, DESDE A CONSTITUIÇÃO DE 1988

O histórico da Educação Integral no Brasil nos remete ao educador baiano Anísio Teixeira (2007), principal precursor dessa política, sendo um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia a escola pública, laica e gratuita. O marco inspirador no Brasil foi a Escola Parque (1950), idealizada por Anísio Teixeira a partir dos pressupostos da Escola Nova de John Dewey, enquanto experiência no âmbito da Educação Básica, no Ensino Fundamental, e que acabou, na década de 1980, por influenciar Darcy Ribeiro a criar no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, a Escola Integrada de Belo Horizonte (2006), o Bairro Escola (2006), em Nova Iguaçu (RJ), e o Programa Mais Educação (2007), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Essas experiências contribuíram para inspirar as diversas propostas, assim como forneceram base para a retomada dos debates acerca da Política de Educação Integral.

No Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974), tendo como um dos signatários Anísio Teixeira, a Educação Integral era defendida enquanto “direito biológico”, sendo dever do Estado garanti-lo:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.
[...].

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (GADOTTI *apud* AZEVEDO, 2009, p. 22).

Partindo desses pressupostos, baseado na concepção da Escola Nova, Teixeira (2007) idealizou e materializou o projeto da Escola Parque na década de 1950, para fins de oferta do tempo integral no ensino primário. Ele defendia que a escola primária é o “fundamento, a base da educação de toda a Nação” (TEIXEIRA, 2007, p.108), sendo assim, para ele, era imprescindível a sua oferta, considerando-a “de todos e para todos” uma escola “eficiente e adequada”. Vale salientar aqui que nesse período, no campo educacional, era obrigatória a oferta da educação para crianças a partir dos 7 anos de idade. Esse contexto faz-nos entender porque Teixeira (2007), no âmbito de suas discussões, pauta o ensino primário, apesar de defender também a Educação Infantil. Para ele,

A educação comum, para todo, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho e para o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem. (TEIXEIRA, 2007, p. 109).

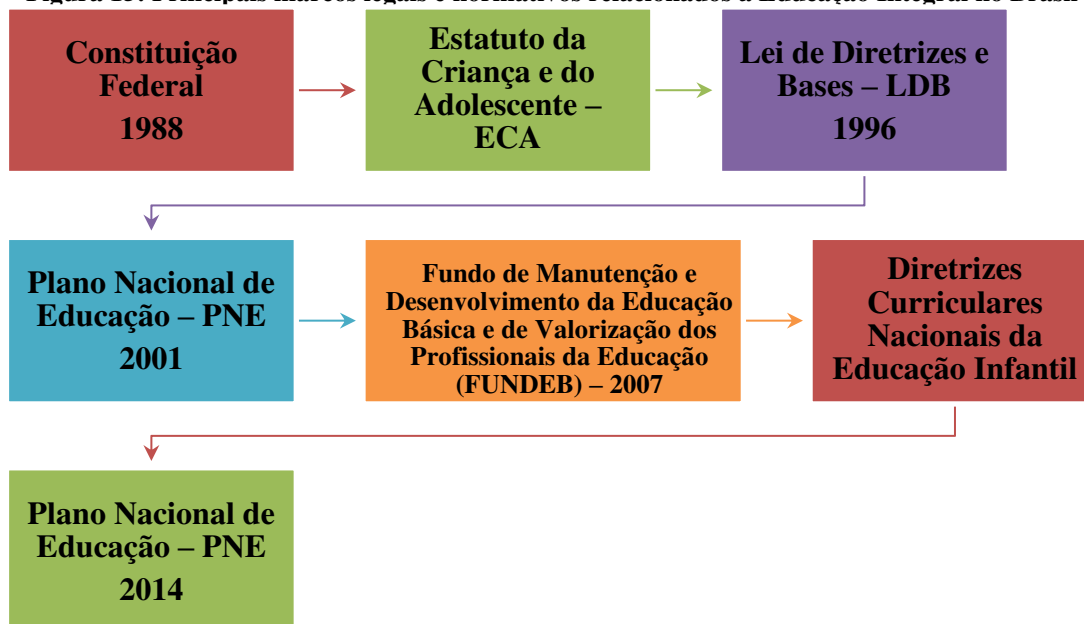
O autor justifica a sua defesa em relação à oferta de escolas de tempo integral ao entender o lugar da “escola por excelência formadora”, reconhecendo que o modelo posto da época não atendia a uma formação integral e, dessa maneira, para cumprir a especificidade dessa formação, a escola “não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamento mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial” (TEIXEIRA, 2007, p. 109). A partir desses pressupostos, ele criou o modelo dos Centros de Educação Primária, materializado no Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, na que ficou conhecida como Escola Parque, sendo esta a primeira referência de representação do ideal de Anísio Teixeira acerca da oferta da escola de tempo integral.

Esse breve contexto histórico é importante para nos situarmos, ao tempo que ratifica a importância dessas experiências no Brasil, as quais refletem um movimento em prol da Educação Integral e que induziu os debates, estudos e pesquisas, transformando-se numa pauta no campo da educação. Contudo, apesar desse movimento histórico, a Educação Integral foi ratificada enquanto direito somente a partir da Constituição Federal de 1988, e isso como corolário das lutas históricas. Reafirma-se aqui que, ao analisarmos a legislação, partimos do princípio da discussão em torno de uma política de direitos, em que se faz necessário entender

que “políticas públicas constituem um meio de concretização dos direitos que estão codificados nas leis de um país” (DIAS; MATOS, 2012, p. 15).

Portanto, é nesse sentido que emerge a relevância de se demarcar o lugar do arcabouço legal que trata da Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Básica, e especificamente na Educação Infantil.

Figura 15: Principais marcos legais e normativos relacionados à Educação Integral no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No aspecto jurídico-institucional, a Constituição Federal brasileira (CF/1988) é considerada a primeira referência legal, e apesar de não fazer uma menção direta à Educação Integral, prevê que a educação é o primeiro direito social com o objetivo de garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, art. 205, *caput*). Esse “pleno desenvolvimento” corresponde ao desenvolvimento integral, ratificando assim a Educação Integral.

Um outro aspecto nessa perspectiva jurídica está relacionado à “Doutrina da Proteção Integral”, introduzida no ordenamento jurídico brasileiro no art. 227 da CF/1988, que estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda e qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227).

Conforme Silva e Silva (2012), esse artigo deu força política para consolidar a emenda popular “Criança, prioridade nacional”, obtendo um milhão e meio de assinaturas mediante articulação liderada pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e a Pastoral do Menor, iniciativa essa que abriu caminhos para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, por meio da Lei nº. 8.069/90.

A partir do ECA, emergiu uma nova concepção sobre a Doutrina de Proteção Integral, harmonicamente relacionada ao ideal posto na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada em 1983 pela Assembleia Geral da ONU. Conforme o art. 3º do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de desigualdade. (BRASIL, 1990, art. 3º, *caput*).

As prerrogativas postas tanto no ECA (BRASIL, 1990) quanto na CF/1988 esboçam duas perspectivas importantes, a da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos e a da proteção integral, que deve ser garantida pelo Estado, família e sociedade. No âmbito dessa base legal, Silva e Silva (*apud* FARIAS; SALLES, 2012) se referem à importância de refletirmos sobre a proteção social enquanto condicionante para a Educação Integral, dentre elas a questão compensatória das desigualdades socioeconômicas geradas historicamente pelo capitalismo.

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser a parte fundamental da implantação da Educação Integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem quais não haverá condições para o exercício da cidadania. (SILVA; SILVA, *apud* FARIAS; SALLES, 2012, p. 25).

Nesse sentido, de acordo Pacheco (2008), é emergente o exercício da Doutrina de Proteção Integral na qual se fundamenta a CF/1988, reafirmada pelo ECA (BRASIL, 1990). Isso significa dizer que o direito das crianças e dos adolescentes à educação integral é um compromisso de toda a sociedade, e esse entendimento deve ser um consenso, pois sua oferta é algo inadiável.

A LDB (BRASIL, 1996), enquanto força legal, demarca o lugar da Educação Integral e do tempo integral, cujo texto aponta em relação à primeira enquanto finalidade da educação, o desenvolvimento integral, e a segunda para o aumento progressivo da jornada escolar mediante tempo integral, valorizando as iniciativas educativas mediante atividades extraclasse, bem como a vinculação do trabalho da escola com a vida em sociedade. Portanto, a LDB estabelece

tanto a possibilidade de uma política para a formação integral (art. 29 e 35A), quanto a de tempo integral (arts. 34 e 87).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) estabelecem normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Sobre a formação básica das crianças, no art. 24 reafirma que os objetivos definidos para a Educação Infantil devem ser considerados no Ensino Fundamental, sendo assim, o desenvolvimento integral continua sendo finalidade para ambas as etapas.

É importante salientar que as DCNEI (2009), reafirmando o que está definido na LDB (BRASIL, 1996) aponta para a finalidade da Educação Infantil como sendo o desenvolvimento integral das crianças, e sobre a organização define que essa etapa de ensino pode ser ofertada em tempo parcial ou em tempo integral. Por sua vez, as DCNEF (2010) reafirmam essa finalidade para o Ensino Fundamental, mas ao tratar sobre a ampliação da jornada escolar, traz uma seção intitulada “A educação em escola de tempo integral”, em cujos artigos 36 e 37 é tratada especificamente essa oferta do tempo integral, da organização, da oferta, da proposta pedagógica, de forma detalhada. Percebemos que as DCNEI (2009), ao tratarem sobre o tempo integral, não evidenciam determinações para sua implementação de modo a orientar os gestores da política.

De acordo com as DCNEI (2009), para fins de cumprir a finalidade da Educação Infantil é necessário considerar no âmbito das práticas educativas a indissociabilidade dos aspectos do desenvolvimento da criança, o que abrange o cognitivo, o emocional, o motor e o social, pois ao tempo que os reconhece também os legitima. Considerando essa prerrogativa, enquanto norteadora da política de Educação Infantil, vale considerar que esse pressuposto deve nortear todo e qualquer processo educacional dessa etapa de ensino, incluindo não apenas as práticas pedagógicas, mas também as de gestão, considerando que a sua função é garantir que isso se concretize no âmbito das instituições.

O PNE (2001-2011), mesmo não fazendo referência direta à Educação Integral, também foi um marco importante, ao reconhecer o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, e sobre o tempo integral, no item 18, trata apenas da sua oferta, quando estabelece a adoção progressiva do “atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001). Apesar de considerarmos uma proposição subjetiva, haja vista que não estabelece como será essa progressão, reconhecemos que foi importante no sentido de demarcar o lugar dessa política no plano.

Ainda no tocante à discussão sobre os aspectos legais e normativos, o ano de 2007 pode ser considerado um marco em relação ao movimento em prol da oferta do tempo integral na Educação Básica, desencadeando posteriormente uma série de políticas para fins de sua possível efetivação. O impulso para esse movimento em torno da Educação Integral teve como ponto de partida o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTPE), regulamentado pelo Decreto nº. 6.094/2007 (BRASIL, 2007). Esse plano possui 28 diretrizes com o objetivo da melhoria da qualidade da Educação Básica, e dentre elas, traduz a oferta do tempo integral, de forma mais evidente, em seu art. 2º, enquanto estratégia de combate à repetência e possibilidade de permanência, nas palavras:

IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial; VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular (BRASIL, 2007, Decreto nº. 6.094, art. 2º).

Essa proposição desencadeou a criação do Programa Mais Educação, conforme Portaria Normativa Interministerial nº. 17/07, que, enquanto marco legal, no art. 1º expressa seu objetivo como sendo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, Portaria Normativa Interministerial, nº. 17/07, art. 1º).

Para tanto, sua finalidade, conforme o art. 2º, seria “apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2007), com a proposição do desenvolvimento de atividades educativas no contraturno escolar.

Conforme Moll (2012), o programa se inspirou nas mais diversas experiências e se constitui enquanto estratégia intersetorial do governo federal, envolvendo os Ministério da Educação, da Cultura, do Esporte e a do Desenvolvimento Social para a indução de uma Política de Educação Integral mediante a oferta da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas. A autora ainda faz referência à ampliação dos tempos relacionada ao aumento da jornada escolar e a prerrogativa de ampliação dos espaços está relacionada aos territórios no qual a escola está inserida.

Silva e Silva (2012) ao inferirem sobre o Mais Educação, tecem algumas considerações em relação a uma lacuna na proposta inicial do programa, no que diz respeito à ausência de uma conceituação de Educação Integral, evidenciando apenas o tempo integral e considerando

a ampliação dos espaços e a oferta de atividades diversificadas. Para os autores, esses aspectos são dignos de consideração, por serem desencadeadores de metas e diretrizes, e se não há clareza sobre esses elementos, que “[...] compõem a concepção de educação integral, a tendência é predominar apenas a ideia de ampliação de jornada escola, realização de atividades socioeducativas no contraturno e reforço escolar como forma de Proteção Integral” (SILVA; SILVA, 2012, p. 29).

Conforme a Portaria que institui o Mais Educação, em 2007, seu fundamento estava em torno da ampliação da jornada escolar enquanto estratégia de proteção às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Silva e Silva (2012) também evidenciam que no PMCTPE o termo Educação Integral não é mencionado e nem abordado conceitualmente.

Ainda Silva e Silva (2012, p. 49), a partir de análises sobre o Mais Educação em relação ao contexto de sua implementação, sistematizam a ideia de que o Programa tem como característica “a defesa da ampliação da jornada escolar, ancorada na doutrina da proteção integral das crianças e adolescentes, vítimas da intensificação do trabalho de seus pais e da exploração do trabalho infantil”.

Em 2009 foram criados os “Cadernos Mais Educação”, publicados pelo MEC, com a proposição de fomentar e qualificar os debates sobre Educação Integral nas diversas esferas administrativas. Nestes foram evidenciados os elementos que constituem a Educação Integral, esboçando uma possível concepção, afirmando-a enquanto política pública de direitos.

Após a publicação desse material, as lacunas deixadas nos documentos que discutiam a oferta do tempo integral, LDB (BRASIL, 1996), PNE (2001-2010) e a Portaria Interministerial nº. 17, foram acentuadas a partir da promulgação do Decreto nº. 7.083/2010, que dispõe sobre o Mais Educação, em que foi estabelecido o que é considerado tempo integral, sendo a jornada de duração igual ou superior a 7 horas diárias na Educação Básica, mediante a oferta de atividades dentro ou fora da escola. O documento trata ainda dos objetivos e finalidade do Programa no art. 2º, apresentando os princípios da Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação:

- I – a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;
- II – a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III – a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV – a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da Educação Integral na contemporaneidade;

V – o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI – a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII – a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da Educação Integral. (BRASIL, 2010, Decreto nº. 7.083, art. 2º).

Nesses princípios está expressa a ideia de Educação Integral, integrada e integradora em que há de se considerar o currículo integrado, a territorialidade, a intersetorialidade, a diversidade de propostas e modelos, a diversidade de espaços educativos e os investimentos necessários para a efetividade da Política de Educação Integral. Nesse decreto, sobre os objetivos do programa emerge a sua proposição de política indutora no art. 3º, inciso I, que diz que é objetivo do programa “formular política nacional de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010).

No item 1.3 do PNE (2001-2011), que trata dos objetivos e metas, o item 11 do plano traz a proposição de ação intersetorial na Educação Infantil quando estabelece a meta de “instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade” (BRASIL, 2001). Essa proposição delineia uma das perspectivas da Educação Integral, ao considerar a importância da conjunção dos demais setores para fins de atendimento para a demanda da Educação Infantil.

Conforme Gadotti (2009), a intersetorialidade é um dos princípios da Educação Integral. Para o autor, “por intersetorialidade entendemos a articulação do projeto com as várias secretarias do governo municipal, integrando saberes e experiências de planejamento e de ação de cada setor, visando a um trabalho conjunto na concepção, implementação e na avaliação do projeto” (GADOTTI, 2009, p. 101). Trata-se de um princípio, conforme o autor, que parte do conceito do reconhecimento do sujeito em sua totalidade, não fragmentado, sendo assim, a intersetorialidade “é uma lógica de gestão pública da cidade que busca superar a atomização das políticas sociais” (GADOTTI, 2009, p. 102), reconhecendo que o trabalho integrado demanda uma ação conjunta de profissionais das diversas formações com a proposição de um objetivo comum, neste caso, a Educação Integral. Gadotti (2009, p. 102) salienta que

A intersectorialidade não está separada dos conceitos e práticas da descentralização, da flexibilidade e do regime de colaboração. A descentralização, para ser eficaz, necessita de integração entre os diferentes setores: saúde, educação, cultura, esporte, lazer, assistência social, trânsito, saneamento, habitação, mobilização, comunicação etc.

Nesse contexto, o ideal da Educação Integral como a panaceia que poderá resolver os problemas relacionados ao enfrentamento das desigualdades social é sucumbido pela compreensão de que somente por intermédio da Educação Integral, mediante uma ação intersectorial, os problemas relacionados à pobreza poderão ser amenizados. Mas, para isso, é necessário que a escola entenda o contexto social da pobreza, das desigualdades sociais, identificando os elementos que legitimam essa condição, o que significa compreendê-lo de forma crítica, reconhecendo que outros setores também são responsáveis, e que mediante a intersectorialidade seria um dos princípios fundantes para fins de uma educação integral. Para tanto, Gadotti (2009) diz que é importante uma formação política.

Em 2016, em substituição ao Programa Mais Educação, a partir da Portaria nº. 1.144/2016, foi instituído o “Programa Novo Mais Educação”, para fins de melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. No art. 1º desta Portaria, é normatizado o objetivo de

Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016).

Nesse programa, sai de cena a indução da Política de Educação Integral, justificando a ampliação do tempo escolar enquanto estratégia para resolver as dificuldades de aprendizagem em disciplinas específicas do currículo escolar. Apesar de as escolas terem a opção de elaborar seus planos incluindo atividades de artes, esportes, dentre outros, o que o difere do anterior, além do supracitado acima, diz respeito à assistência financeira disponibilizada apenas na categoria custeio.

Outro marco legal referente à oferta do tempo integral foi a Portaria nº. 1.145/2016, que institui o “Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral”, criada pela Medida Provisória nº. 746/2016, para atender especificamente o Ensino Médio. É importante explicitar aqui que no mesmo período dois programas foram instituídos para fins de ofertar o tempo integral, no entanto, as propostas divergem; enquanto no primeiro, específico para o Ensino Fundamental, foi excluída a indução da Educação Integral, o segundo, voltado para o Ensino Médio, no art. 1º, § 1º traz a prerrogativa de uma ampliação da jornada escolar com vistas “à formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos

aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (BRASIL, 2016).

No bojo dessa discussão, é importante salientar que todo esse aparato conceitual e legal reflete na organização política normativa no âmbito da gestão educacional e, sendo assim, a partir desse conhecimento os gestores poderão colocá-los a serviço da política de Educação Infantil em Tempo Integral, e desse modo todo esse arcabouço poderá se consolidar na efetividade da política, ao ser utilizado no âmbito da gestão educacional.

3.6 O PNE (2014-2024) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA OFERTA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Nesta seção, a nossa pretensão é apresentar como a Educação Infantil foi planejada no PNE (2014-2024), conforme a Meta 1 e a oferta da Educação em Tempo Integral, e na Meta 6, a partir dos dados do monitoramento do plano, visando situar o atual contexto dessa política no Brasil. Na oportunidade, faremos uma breve análise acerca dos dados aqui apresentados, numa tentativa de identificar os possíveis avanços.

A política de Educação Infantil planejada no PNE e expressa na Meta 1 está estruturada em 17 estratégias, que tratam da universalização, oferta, demanda, acesso e qualidade desta etapa de ensino.

Nesse contexto, apresentamos mais adiante o quadro 11, no qual se apresentam as metas quantitativas para a Educação Infantil em duas perspectivas: a primeira, da universalização na pré-escola, ou seja, o atendimento de 100% das crianças de 4 a 5 anos de idade até 2016, e na creche o percentual é de 50% de crianças atendidas até o final do plano. Esse PNE evidencia o que consideramos um *apartheid* entre creche e pré-escola, reforçando a ideia de que na mesma etapa de ensino há um grupo prioritário para ser atendido, e se partirmos do entendimento de que a Educação Infantil é direito de todas as crianças, de certo modo esse planejamento reforça as desigualdades de acesso. Saviani (2011) já fazia uma crítica ao PNE (2001) em relação à oferta de creches, pois para ele, o aumento da oferta era provindo da pressão da população, usada por políticos para fins eleitoreiros, ou seja, a meta de 50% até 2010 não foi alcançada conforme PNE (2001) e se repete no plano vigente.

Quadro 11: Planejamento da Educação Infantil no PNE (2014-2024): Dimensões e Estratégias

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.		
DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS	QUANTIDADE
POLÍTICO	1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;	10
	1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;	
	1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;	
	1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;	
	1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;	
	1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;	
	1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;	
	1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;	
	1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;	
	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.	
ECONÔMICO	1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;	3
	1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;	
	1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;	
PEDAGÓGICO	1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;	4
	1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;	
	1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;	
	1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;	

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei nº. 13.005/2014, com adaptações (2021).

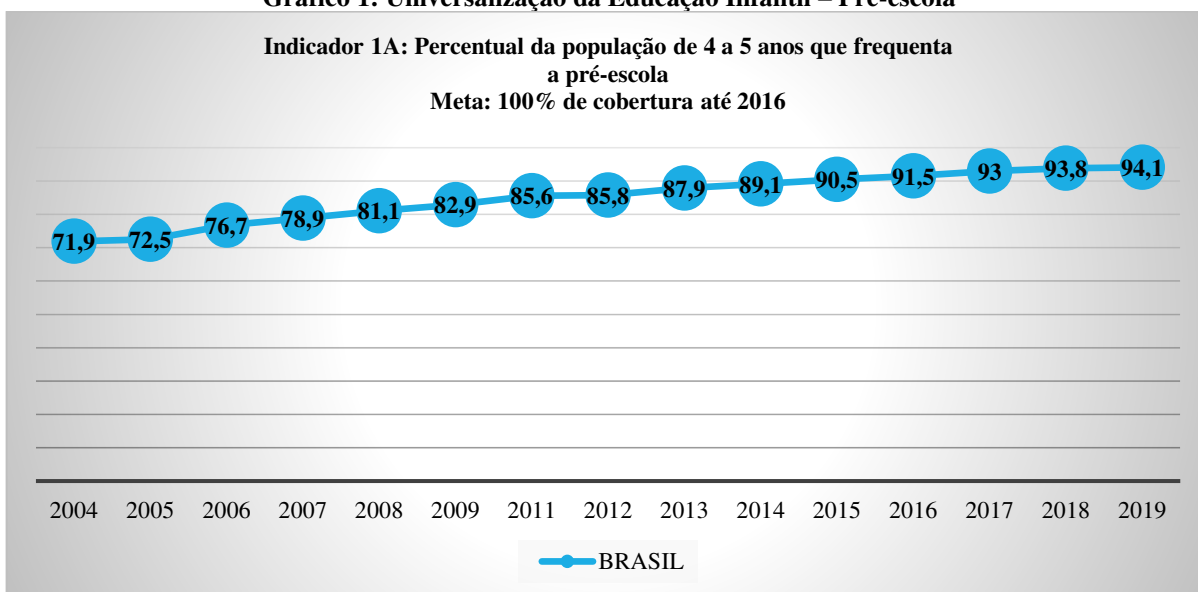
Organizamos as estratégias conforme disposto no quadro 11. Em relação às dimensões categóricas, percebemos que a dimensão política concentra um maior número de estratégia, num total de 10, e que em sua maioria dizem respeito, principalmente, à oferta, demanda e acesso. Contudo, destacamos duas estratégias, a 1.2 e a 1.12, pois trazem elementos que consideramos importante destacar aqui, no que concerne, primeiramente, à oferta da creche apresentada numa perspectiva de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade às famílias de baixa renda como um dos atributos de acesso que devem ser considerados; e a segunda traz uma ideia de articulação da área de educação com a saúde e a assistência social, daí acreditamos que emerge uma perspectiva de indução da Educação Infantil enquanto política intersetorial, que também é evidenciada na estratégia 1.15.

Destacamos, ainda, que a Meta 1 expressa em quatro estratégias o levantamento da demanda por Educação Infantil, demonstrando que essa é uma ação importante para fins de planejamento desse atendimento. Essa prerrogativa nos faz entender que o PNE parte do princípio de que demanda e oferta são categorias que estão interligadas no contexto do planejamento.

No âmbito da dimensão econômica, evidenciamos 3 (três) estratégias diretamente ligadas a essa categoria de análise, e que demandam investimentos financeiros públicos que dizem respeito à reestruturação e/ou construção das instituições de ensino, aquisição de insumos, materiais pedagógicos, quadro de pessoal, dentre outros. Na dimensão pedagógica, o quadro evidencia a formação dos profissionais de educação da Educação Infantil e a especificidade desta etapa de ensino no âmbito de sua organização, contemplando ainda o acompanhamento do acesso e da permanência das crianças.

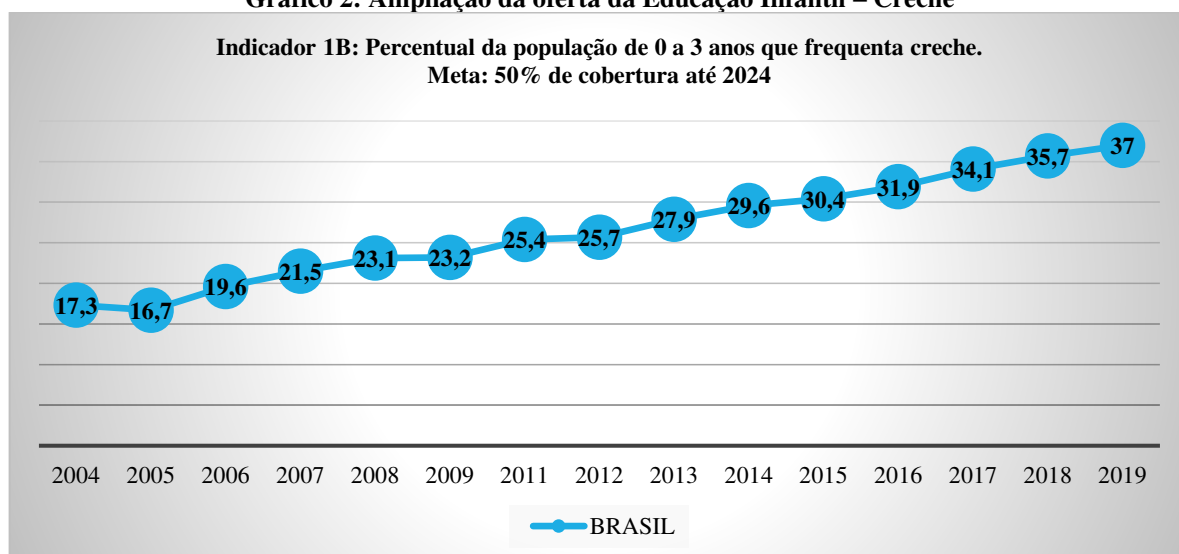
É importante considerar ainda o processo de monitoramento do PNE (2014-2024), que nos traz elementos importantes para nos situarmos em relação ao contexto de oferta/matrícula da Educação Infantil no Brasil a partir do planejado. O Inepdata¹⁰ disponibiliza um painel de monitoramento do PNE, no qual a Meta 1 foi estruturada em dois indicativos, sendo que o primeiro faz referência à população de 4 e 5 anos que frequenta a pré-escola, e a segundo refere-se à população de 0 a 3 anos de idade que frequenta a creche.

¹⁰ “O Inep Data é o conjunto de painéis de BI (*Business Intelligence*) do Inep, que facilitam o acesso da sociedade às informações produzidas pelo instituto. Seu objetivo é auxiliar gestores educacionais, educadores, pesquisadores e estudantes na pesquisa pelos dados produzidos pelo Instituto. Atualmente o Inep tem sete painéis de BI” (INEP, 2021).

Gráfico 1: Universalização da Educação Infantil – Pré-escola

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Inepdata (INEP, 2021).

O gráfico 1 nos apresenta um panorama sobre o contexto da oferta da Educação Infantil no Brasil para a população de 4 e 5 anos de idade na pré-escola. Nele, percebemos um leve aumento ao longo dos anos, contudo, em 2016 não foi atingida a meta conforme o planejado, e em 2019 apenas 94,1% foi alcançado, faltando cinco anos para finalização do prazo de validade do PNE (2014-2024). Observamos então que, caso o percentual continue crescendo com a mesma média predominante em torno de 1% de crescimento, a nossa percepção é de que não atingirá em 2024 os 100%, visto que restam ainda 5,9%.

Gráfico 2: Ampliação da oferta da Educação Infantil – Creche

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Inepdata (INEP, 2021).

O gráfico 2 demonstra haver um leve crescimento da oferta de 2004 a 2009, mas em 2011 apresenta elevação de 2,2%, e essa média de crescimento é observada nos períodos de 2012-2014 e 2016-2017. Nos três últimos anos, 2017-2019, há uma instabilidade no crescimento de forma decrescente.

Tabela 3: Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quintis de renda domiciliar *per capita* – Brasil – 2004-2018

Renda per capita	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
20% mais pobres	62,9%	63,4%	67,7%	71,8%	74,0%	77,4%	80,1%	80,5%	84,0%	85,6%	87,9%	89,0%	90,5%	91,7%
20% mais ricos	91,4%	91,5%	92,8%	92,3%	94,5%	94,0%	95,0%	96,0%	95,7%	96,9%	96,4%	95,6%	95,8%	98,1%
Brasil	71,9%	72,5%	76,7%	78,9%	81,1%	82,9%	85,6%	85,8%	87,9%	89,1%	90,5%	91,5%	93,0%	93,8%

Fonte: Elaborado pela Diret/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2012-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016-2018).

Tabela 4: Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quintis de renda domiciliar *per capita* – Brasil – 2004-2018.

Renda per capita	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
20% mais ricos	36,3%	34,3%	37,5%	41,4%	42,9%	41,7%	42,6%	46,4%	47,9%	50,9%	51,6%	44,5%	54,8%	51,0%
20% mais pobres	11,2%	11,4%	12,8%	13,7%	14,8%	16,2%	17,1%	16,7%	18,0%	19,9%	20,0%	22,6%	24,9%	26,2%
Brasil	17,3%	16,7%	19,6%	21,5%	23,1%	23,2%	25,4%	25,7%	27,9%	29,6%	30,4%	31,9%	34,1%	35,7%

Fonte: Elaborada pela Diret/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2004-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016-2018).

As tabelas 3 e 4 nos apresentam um quadro que reflete o processo histórico de desigualdade na Educação Infantil à medida que associamos a renda *per capita* ao acesso, e isso é visível tanto na pré-escola quanto na creche. Em relação à população de 0 a 3 anos de idade, os percentuais de diferenças entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres nos chama a atenção pela significativa disparidade. Assim sendo, podemos inferir que o acesso à Educação Infantil ocorre de forma desigual, e a renda ainda é um dos fatores que influenciam significativamente esse contexto. No caso da creche, demonstra-se que existe uma reatualização do processo histórico de negação do direito às crianças pobres ao acesso à Educação Infantil.

O quadro 12, a seguir, apresenta um panorama do planejamento da oferta da Educação em Tempo Integral a partir da Meta 6, estruturada em 9 (nove) estratégias. A partir das estratégias dessa meta, observamos uma possível proposta de organização curricular com foco na organização do tempo escolar.

Quadro 12: A oferta da Educação em Tempo Integral planejada no PNE (2014/2024)

META 6: Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

ESTRATÉGIAS

- 6.1) 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;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de Educação em Tempo Integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8) garantir a Educação em Tempo Integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei nº. 13.005/2014 – PNE (2014-2024).

Destacamos ainda, a partir da leitura do quadro 12, que essa meta expressa que a sua oferta demanda infraestrutura e isso fica evidenciado na estratégia 6.3, da qual emana a dimensão econômica da política. É importante salientar que a Meta 6 pauta apenas a oferta da ampliação da jornada escola, com percentuais generalistas para toda a Educação Básica, sem deixar claros os percentuais para cada etapa.

Tabela 5: Monitoramento da Meta 6 do PNE (2014-2024)

BRASIL		Indicador 6A - Percentual de alunos da Educação Básica pública em tempo integral	Indicador 6B - Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares
META PREVISTA		25%	50%
SITUAÇÃO 2016		18.7%	52.5%
ATUAL 2018		13.5%	44.2%

Fonte: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 14 set. 2021.

A tabela 5 expressa o resultado do monitoramento da Meta 6 do PNE (2014-2024), situando o contexto da oferta da Educação em Tempo Integral no Brasil. Observamos, conforme o indicador 6A, uma redução no percentual de alunos em 2018, enquanto o indicador 6B demonstra um aumento das instituições de ensino em 2016, mas reduzindo em 2018. Nesse sentido, as reduções dos percentuais possivelmente expressam o período em que o Programa Mais Educação foi extinto, considerando que em 2016 ele estava ainda em efetiva execução apesar do cenário que já demonstrava a sua descontinuidade.

Diante do exposto até aqui, nos situamos em relação ao contexto da oferta da Educação Infantil no Brasil a partir do PNE (2014-2024), e por isso encerramos esta seção para abordarmos o Plano Municipal de Educação de Camaçari, partindo do princípio de que o PNE foi parâmetro para a construção dos planos municipais, bem como para fins de monitoramento da sua execução.

3.7 PLANO MUNICIPAL DE CAMAÇARI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA OFERTA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O Plano Municipal de Educação (PME - 2015-2024) de Camaçari (BA) representa o planejamento da educação municipal para uma década. Foi aprovado em 2014, instituído mediante a Lei nº. 1.415/2015 de 1º de dezembro de 2015, e conforme o art. 1º, é composto por 20 metas estruturantes com suas respectivas estratégias, tendo sido elaborado em conformidade com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Estadual de Educação da Bahia (2006-2016).

O PME de Camaçari está estruturado em 20 metas e 240 estratégias, destacando-se como maior número de estratégias as seguintes: a meta 7 (qualidade da Educação Básica), com 30 estratégias, a Meta 1 (Educação Infantil), com 28 estratégias, a Meta 6 (Educação em Tempo Integral), com 28, e a Meta 12 (elevação da matrícula do Ensino Superior), com 27 estratégias.

Esse ranking do número de estratégias nos leva a pensar que elas traduzem os campos prioritários que demandam mais esforços do Município para a sua efetivação. Assim sendo, partimos do entendimento de que a oferta da Educação Infantil e da Educação em Tempo Integral, dado o quantitativo de estratégias, é uma política que, devido às suas peculiaridades, exige um planejamento mais denso para fins de alcançar as metas propostas.

Quadro 13: A Educação Infantil planejada no Município de Camaçari a partir do PME (2015-2024).

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 a 100% (cem por cento) das crianças até 3 (três) anos de idade até o final deste Plano. E implantar o regime de tempo integral nos estabelecimentos de Educação Infantil e creche para o atendimento a 100% (cem por cento) deste público até o final da vigência deste PME.

DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS	TOTAL DE ESTRATÉGIAS
POLÍTICA	1.1) Expandir a rede pública municipal de Educação Infantil, em regime de colaboração entre a União e o Município, segundo padrão nacional de qualidade;	14
	1.3) Realizar, periodicamente, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;	
	1.4) Realizar, periodicamente, levantamento da demanda por creche para a população de até 03 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta,	
	1.5) Estabelecer normas, procedimentos e prazos para mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;	
	1.7) Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;	
	1.8) Cadastrar os estabelecimentos de ensino particular (confessionais, comunitárias e privadas) que oferecem Educação Infantil objetivando a regulamentação e o levantamento das vagas disponíveis.	
	1.11) Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;	
	1.12) Priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial;	
	1.14) Implementar programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;	
	1.15) Ampliar e articular parcerias com órgãos e instituições competentes, objetivando mapear e divulgar os serviços de atendimento e de defesa dos direitos da criança e do adolescente, disponíveis no Município e no seu entorno (RMS), incluindo o Ministério Público.	

	1.16) Promover a busca ativa de crianças fora da escola em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos; 1.17) Apoiar permanentemente as instituições competentes nas ações de sensibilização da comunidade sobre os direitos da criança e do adolescente, à integridade física e psicológica e sobre a responsabilidade da sociedade e da família na garantia de seu cumprimento, inclusive por meio de denúncias em caso de violação desses direitos, garantindo o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. 1.22) assegurar sala de acolhimento, no horário noturno, com profissionais capacitados e ambiente diferenciado, com estrutura própria, para atender às necessidades dos alunos/responsáveis estudantes da EJA, cujos filhos necessitam de acompanhamento enquanto estudam. 1.23) Conferir tratamento igualitário em relação a todos os recursos e benefícios entre creches e pré-escolas da rede pública municipal e as creches e escolas comunitárias de Camaçari (BA), com amplo apoio aos estudantes matriculados e com frequência nas mesmas.	
ECONÔMICA	1.2) Manter e aprofundar programa municipal de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede pública de Educação Infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas e instituições conveniadas; 1.6) Implantar instrumentos de avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais e municipais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; 1.19) Garantir o fornecimento anual e a reposição de materiais pedagógicos, como livros, CDs e jogos educativos para as instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino.	3
PEDAGÓGICA	1.9) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil. 1.10) Fomentar a elaboração ou revisão dos projetos político pedagógicos das instituições de ensino municipal, com base nas diretrizes e parâmetros estabelecidos nas políticas nacional e municipal para a Educação Infantil; 1.13) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância; 1.18) Adotar, em todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino, medidas que garantam uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 1.20) Prestar atendimento a no máximo 13 (treze) alunos por professor na creche e no máximo 22 (vinte e dois) alunos por professor na pré-escola e garantir a atuação de auxiliares de classe para a Educação Infantil na rede municipal.	11

	1.21) garantir a revisão das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, por uma comissão específica, a cada 2 (dois) anos, a partir da vigência deste PME.	
	1.24) Estabelecer parâmetros de qualidade do atendimento técnico-pedagógico para Educação Infantil municipal, visando a equidade da educação.	
	1.25) buscar parcerias e/ou convênios, em regime de colaboração, com instituições públicas e privadas, para estimular a inserção dos profissionais da Educação Infantil em cursos de Graduação e Pós-graduação;	
	1.26) garantir o acesso, permanência e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos com necessidades educacionais especiais, transtornos do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação na Educação Infantil, assegurando uma educação de qualidade para todos considerando as suas necessidades específicas;	
	1.27) assegurar o AEE (Atendimento Educacional Especializado) para as crianças de 0 a 5 anos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil;	
	1.28) garantir a educação bilíngue para alunos surdos de 0 a 5 anos;	

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei Municipal nº. 1.415/2015 – PME (2015-2024).

O quadro 13, relativo às estratégias do PME (2015-2024) ligados à Meta 1, no campo da Educação Infantil, nos apresenta um panorama sobre a política planejada, destacando o cenário quantitativo e qualitativo do planejamento dessa política para o período de uma década. Salientamos que a estrutura do plano referente à Educação Infantil foi organizada no quadro a partir das dimensões categóricas que dão lastro a este trabalho de pesquisa, para fins de compreendermos melhor o contexto da política planejada.

No contexto do planejamento da Meta 1, conforme o quadro 13, evidenciamos na dimensão política 14 (quatorze) estratégias, na dimensão econômica, 3 (três) estratégias, e na dimensão pedagógica, 11 (onze) estratégias. É importante salientar que as estratégias 1.3 e 1.4 aparecem com o mesmo texto no documento anexo do PME (2015-2024), e isso nos conduz a ratificar o número de estratégias de 28 para 27.

Outro aspecto que destacamos se refere aos percentuais expressos em relação ao atendimento de 100% das crianças de 0 a 3 anos de idade em creches e o atendimento de 100% da Educação Infantil em Tempo Integral, que consideramos metas desafiadoras, e que podem ser possivelmente inexecutáveis, diante da especificidade dessa etapa de ensino, dos investimentos necessários, dentre outros. Esse entendimento é construído com base no contexto histórico da oferta dessa etapa de ensino, principalmente no atendimento parcial ou integral em creches, assim como na oferta da pré-escola em tempo integral. Portanto, percebe-se que o plano expressa a demanda da sociedade, no que diz respeito à dimensão política, contudo, dentro de uma racionalidade no campo da gestão, esse percentual elevado já dá sinais de que possivelmente não haverá o atendimento a tal demanda.

Em relação à oferta da Educação em Tempo Integral no PME de Camaçari (BA), a Meta 6 evidencia o planejamento proposto, estabelecendo uma meta de 100% das instituições municipais ofertando a Educação em Tempo Integral e 80% dos alunos em tempo integral. Entendemos que essa meta, ao fazer referência à Educação Básica, considerando as responsabilidades do Município em relação à oferta da educação, apresenta percentuais tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental.

Quadro 14: A Educação em Tempo Integral planejada no Município de Camaçari (BA) a partir do PME (2015-2024)

META 6: Oferecer Educação em Tempo Integral de qualidade em 100% (cem por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica, considerando as especificidades da infância, da adolescência e da juventude.

DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS	TOTAL DE ESTRATÉGIAS
POLÍTICA	6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.	11
	6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº. 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação municipal de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.	
	6.6) Atender às escolas do campo e de comunidades quilombolas na oferta de Educação em Tempo Integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;	
	6.7) Garantir a Educação em Tempo Integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;	
	6.12) Fomentar a articulação entre os órgãos públicos municipais e entidades públicas ou privadas, integrando as políticas de Educação em Tempo Integral.	
	6.13) Fomentar a articulação entre os órgãos públicos municipais e entidades públicas ou privadas, integrando as políticas de Educação em Tempo Integral, instituindo grupo intersetorial com participação de secretarias afins para tratar da Educação Integral.	
	6.15) Fomentar a participação das famílias e setores da sociedade civil, articulando a Educação Integral com a comunidade;	
	6.20) Assegurar oferta de Educação Integral, integrada de tempo integral (dar esta redação) às crianças que vivem situação de risco social.	
	6.22) Quantificar prazos e metas, coerentes com os objetivos de alcance da Educação Municipal em Tempo Integral, no que diz respeito à estrutura física, equipamentos e recursos humanos.	
	6.24) Criar Lei específica de Educação Integral em Tempo Integral;	
	6.28) Regularizar a relação de vínculo dos servidores que atualmente desenvolvem atividades de monitoria como trabalho voluntário, dando-lhe caráter profissional e adequação à legislação vigente, com valorização e condições de trabalho compatíveis.	

ECONÔMICA	6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração com o Estado e a União, política municipal de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, salas de música, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral. 6.9) Assegurar espaços educativos, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos adequados para a promoção da Educação em Tempo Integral, garantindo a qualidade das atividades à serem desenvolvidas. 6.10) Assegurar a seleção pública de profissionais qualificados para atuar nas atividades pedagógicas e interdisciplinares, com atividades específicas à Educação em Tempo Integral. 6.17) Assegurar alimentação escolar de qualidade, garantindo um cardápio diversificado para atender as necessidades nutricionais de nossos educandos conforme a sua fase de desenvolvimento. 6.18) Criar equipe multidisciplinar no campo biopsicossocial, vinculada à coordenação específica na Secretaria de Educação, para dar suporte às escolas (educadores, alunos e famílias). 6.19) Garantir contrapartida municipal para que as associações de bairro e entidades afins possam contribuir com o "Mais Educação". 6.21) Garantir professores concursados com 40 horas na Educação Integral, integrada e em tempo integral em todas as unidades, em detrimento do formato atual de "apenas" monitoria. 6.27) Criar novas escolas (Centros de Educação Integral) especificamente, voltadas para as necessidades desta modalidade, no que concerne à infraestrutura, equipamentos e acessibilidade.	8
PEDAGÓGICA	6.1) Estender progressivamente o alcance do 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, que garantam o desenvolvimento pleno dos educandos, 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. 6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinema e planetários. 6.8) Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. 6.11) Institucionalizar política de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação em Tempo Integral. 6.14) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos educandos beneficiários de programas da assistência social e transferência de renda, identificando os motivos da ausência e baixa frequência e garantir em regime de colaboração a frequência e o apoio à aprendizagem.	9

	6.16) Criar mecanismos de acompanhamento e avaliação conforme as especificidades da Educação em Tempo Integral, considerando o educando nos aspectos cognitivos-intelectual, afetivo-emocional, físico-motor, social e ético.	
	6.23) propor que o currículo das escolas em horário integral contemple a vivência e a experiência na perspectiva de Educação Integral visando uma aprendizagem articulada a projetos temáticos e interdisciplinares;	
	6.25) garantir a ampliação do tempo, do espaço físico das escolas e das oportunidades educativas para a melhoria da aprendizagem nas unidades escolares públicas municipais de ensino;	
	6.26) implementar ações pedagógicas que visem contribuir para redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/ano de escolaridade;	

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei Municipal nº. 1.415/2015 – PME (2015-2024).

O quadro 14 apresenta como a política de Educação em Tempo Integral foi planejada no PME de Camaçari (BA). A Meta 6 está estruturada em 28 (vinte e oito) estratégias, sendo que as 6.12 e 6.13 apresentam uma repetição do texto, assim sendo, podemos dizer que a meta possui, na realidade, 27 (vinte e sete) estratégias. Observamos que a dimensão política contempla um número maior de estratégias, com 11 (onze) delas. A estratégia 6.13 evidencia que a oferta da Educação em Tempo Integral foi pensada e planejada para o município a partir de uma concepção de política intersetorial, ou seja, a responsabilidade da Educação Integral não fica restrita apenas ao campo da educação, mas a partir de uma ação que conjuga vários outros setores.

Destacamos ainda, conforme o quadro 14, nas estratégias vinculadas à dimensão econômica, a preocupação com a infraestrutura adequada para a oferta da Educação em Tempo Integral, considerando a demanda e as peculiaridades da jornada de tempo integral. Nas estratégias vinculadas à dimensão pedagógica, percebemos também que a política planejada contempla aspectos importantes e que merecem destaque aqui, os quais dizem respeito ao currículo e à formação dos profissionais da educação, evidenciando uma possível concepção de Educação Integral na estratégia 6.16, ao considerar os aspectos do desenvolvimento dos educandos.

Percebemos, ainda, que as estratégias alocadas na dimensão pedagógica evidenciam um possível modelo de Educação em Tempo Integral que pode dar lastro a uma organização curricular, seja na organização do tempo, do espaço ou das oportunidades educativas. Nesta, a melhoria da aprendizagem é considerada prerrogativa para a oferta da política, conforme a estratégia 6.23.

Diante do exposto até aqui, encerramos este capítulo munidos do contexto educacional de Camaçari (BA) para adentrarmos no próximo capítulo, que apresentará a metodologia adotada para a pesquisa, considerando que os elementos aqui revelados, *a priori*, são base para nos potencializar na análise do nosso objeto de estudo.

3.8 A OFERTA EDUCACIONAL EM CAMAÇARI (BA)

Nesta seção faremos uma breve apresentação da oferta educacional em Camaçari (BA), a fim de apreendermos o contexto da educação neste município. Para tanto, teceremos comentários sobre alguns elementos que caracterizam a rede municipal.

No que tange à educação em Camaçari, no contexto das dependências administrativas públicas municipais, ofertam-se as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em

relação a outras modalidades da educação, oferta ainda Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Quilombola. O município possui um campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Instituto Federal da Bahia (IFBA). No campo da formação técnica, destaca-se o CIMATEC Park que é um projeto de ampliação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI CIMATEC) e as escolas técnicas estaduais. Nos últimos anos, tem evidenciado uma expansão da oferta do Ensino Superior através da rede privada de educação, assim como dos cursos de pós-graduação presencial e a distância.

No contexto da avaliação da educação municipal, considerando que o Ideb é um dos principais parâmetros de avaliação da educação pública brasileira, conhecer o cenário da educação de Camaçari nos remete inicialmente a um olhar sobre tais indicadores, haja vista que nos últimos anos esse índice tem sido utilizado também como parâmetro para definir as políticas educacionais e os possíveis investimentos.

Tabela 6: Ideb – Resultados e Metas: 4ª série/5ºano

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb Observado	2.5	2.9	3.8	4.5	4.3	4.7	4.8	5.1	
Meta Projetada		2.7	3.1	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13848036>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Tabela 7: Ideb – Resultados e Metas: 8ª série/9ºano

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb Observado	2.2	2.6	3.3	3.3	3.6	4.1	3.9	4.2	
Meta Projetada		2.3	2.5	2.9	3.3	3.8	4.0	4.3	4.6

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13848036>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Nos dados apresentados nas tabelas 6 e 7 referentes ao Ideb, comparando-se as metas projetadas com o Ideb observado, nota-se que no 5º ano desde 2007 há uma superação das metas projetadas, e em 2019 o município já atingiu a meta projetada para 2021. No 9º ano, por sua vez, de 2017 a 2015 superaram-se as metas projetadas, mas em 2017 e 2019 ficou abaixo da meta. Dessa análise, podemos inferir que no Ensino Fundamental o desafio do Município se assenta nos anos finais.

Em relação à oferta da educação, a Portaria de Matrícula 09/2021 expressa que o Município possui atualmente sob sua gestão 109 instituições de ensino, nas quais são ofertadas a Educação Infantil (creche e pré-escola) e o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) nos turnos matutino, vespertino e noturno. Dentre as modalidades de ensino, oferta a Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Especial e Educação do Campo.

Tabela 8: Matrícula consolidada do município de Camaçari (BA) – 2015-2020

Ano	Localização	Ensino Regular Presencial								Educação de Jovens e Adultos Presencial	TOTAL
		Educação Infantil *				Ensino Fundamental *				EJA	
		Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais		EJA Ensino Fundamental *	
		Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	-	
2015	Rural	43	27	427	27	2.134	221	522		479	35.340
	Urbana	526	31	2.293	7	8.977	2.884	11.908	1.456	3.378	
	Total	569	58	2.720	34	11.111	3.105	12.430	1.456	3.857	
2016	Rural	20	52	367	60	2.032	343	512		380	34.512
	Urbana	640	36	2.421		10.489	1.151	12.192	793	3.024	
	Total	660	88	2.788	60	12.521	1.494	12.704	793	3.404	
2017	Rural	60	83	383	87	1.664	511	404	73	357	34.321
	Urbana	647	29	2.561		9.227	2.477	11.379	1.083	3.296	
	Total	707	112	2.944	87	10.891	2.988	11.783	1.156	3.653	
2018	Rural		9	52	36	150	207				32.598
	Urbana	718	38	2.707	37	10.802	1.933	11.788	430	3.691	
	Total	718	47	2.759	73	10.952	2.140	11.788	430	3.691	
2019	Rural		13	69	62	234	153				31.889
	Urbana	778	30	2.708	35	11.918	773	11.788	296	3.032	
	Total	778	43	2.777	97	12.152	926	11.788	296	3.032	
2020	Rural		13	83	65	132	215				31.990
	Urbana	838	100	2.770	148	11.501	1.467	11.740	817	2.101	
	Total	838	113	2.853	213	11.633	1.682	11.740	817	2.101	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Inepdata (INEP, 2021).

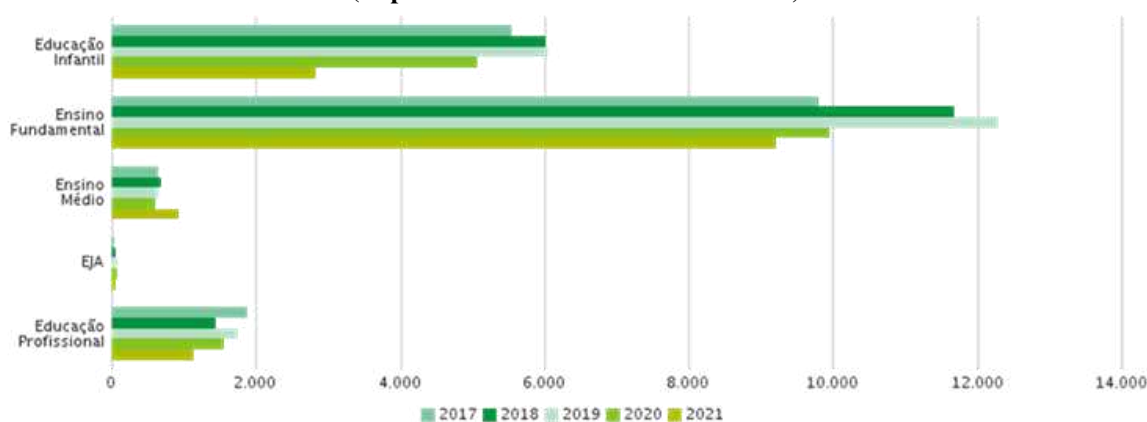
A tabela 8 nos apresenta um panorama do contexto de oferta da educação municipal. Ao longo dos anos de 2015 a 2020, percebemos que a Educação Infantil se posiciona de forma crescente na oferta de creche em jornada parcial, e no tempo integral há um crescimento até 2017. Em 2018 e 2019, ocorreu um fluxo decrescente na matrícula, uma redução de mais de 100%: em 2017 havia 112 crianças matriculadas; em 2018, o fluxo cai para 47 matrículas; em 2019, apenas 43 matrículas; já em 2020, há uma elevação no número de matrículas, um aumento de mais de 100%. Esse fluxo de 2020 merece destaque, ao considerarmos que esse ano foi marcado pela pandemia do novo coronavírus, que gerou o fechamento das instituições de ensino. Em relação à pré-escola consideramos um fluxo estável de matrículas de 2015 a 2020 no turno parcial; em relação ao integral, destaca-se também o ano de 2020, pois em 2019 havia 97 matrículas, e no ano seguinte aumentou-se o fluxo para 213 matrículas.

Sobre o Ensino Fundamental, os dados da tabela 8 nos revelam uma certa estabilidade no número de matrículas tanto nos anos iniciais (1º ao 5º ano) quanto nos anos finais (6º ao 9º ano) na jornada parcial. Em relação ao tempo integral, em 2016 apresenta uma queda no número de matrículas, situação negativa à qual atribuímos ao processo político do período: com a saída

da Presidenta Dilma Rousseff, assumiu Michel Temer, que era seu vice, iniciando a partir disso um ciclo de descontinuidade das políticas educacionais, que se perpetua até os dias atuais. Portanto, atribuímos a redução do fluxo de matrícula à situação em que estava o Programa Mais Educação, com os atrasos dos repasses, a não abertura de adesão ao programa e, posteriormente, a sua extinção.

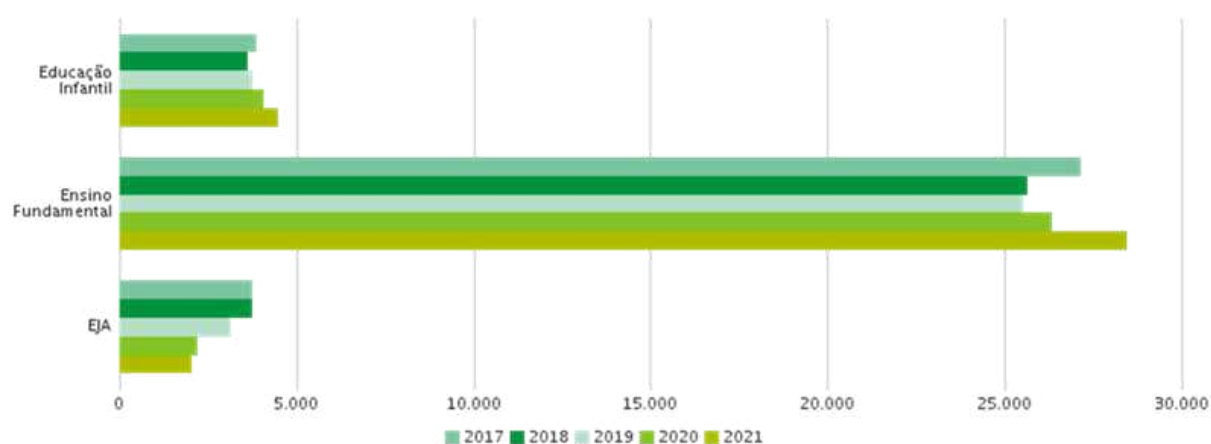
Em 2017, ocorre um aumento no fluxo de matrículas em jornada integral no Ensino Fundamental, e a isso atribuímos as adesões ao Novo Programa Mais Educação, criado no governo Temer, em 2016. Contudo, ainda em 2020 percebemos uma elevação do número de matrículas, o que possivelmente deve ter sido influenciado pelos saldos remanescentes que as instituições porventura ainda tivessem para executar o Programa, haja vista que, conforme a Portaria de Matrícula dos anos de 2019 e 2020, o Município não dispunha de escolas em tempo integral para estudantes do 6º ao 9º ano, e em relação aos anos iniciais, o número de instituições na rede municipal não reflete esse quantitativo de matrículas, levando-nos a deduzir que ainda há uma influência do programa.

Gráfico 3: Comparativo de matrículas declaradas por etapa de ensino– Censo Escolar (Dependência Administrativa: Privada)



Fonte: Inepdata (INEP, 2021)

**Gráfico 4: Comparativo de matrículas declaradas por etapa de ensino– Censo Escolar
(Dependência Administrativa: Municipal)**



Fonte: Inepdata (INEP, 2021)

Nos gráficos 3 e 4, acima apresentados, ao compararmos as matrículas declaradas por dependência administrativa, percebemos que a predominância da oferta da Educação Infantil se concentra na rede particular, enquanto no Ensino Fundamental esse quadro se inverte, sendo que o fluxo de oferta se concentra na rede pública. Esse contexto nos induz a inferir que ainda é um desafio para o Município a oferta no campo da Educação Infantil.

Atualmente, o Município oferta a Educação Infantil em 47 (quarenta e sete) instituições, conforme Portaria de Matrícula 019/2021. Dados do Inep (2020) mostram que Camaçari (BA) tem 117 (cento e dezessete) instituições que ofertam a Educação Infantil na categoria particular, e dessas, 16 (dezesesseis) são comunitárias, 1 (uma) confessional e 1 (uma) filantrópica. Nesse sentido, percebe-se que há uma predominância da oferta na rede particular no município.

Quadro 15: Instituições de Educação Infantil do município de Camaçari (BA) – Categoria Escola Municipal

Nº	TERRITÓRIO	MICRO REGIÃO	BAIRROS	UNIDADES	OFERTAS	TURNO	
1	1	SEDE	SUL	Bela Vista	Escola Municipal Angiolina Teixeira de Souza	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
2	1	SEDE	LESTE	Gleba C	Ciei da Gleba C	G3, G4 e G5	Parcial
3	1	SEDE	OESTE	Nova Vitória	Ciei Nova Vitória	G2 e G3	Integral
4	2	SEDE	NORTE	Gleba B	Ciei Bomba	G3, G4 e G5	Parcial
5	2	SEDE	SUL	Ficam	CIEI Gravata	G3, G4, e G5	Parcial
6	2	SEDE	SUL	Mangueiral	CIEI Mangueiral	G2, G3, G4 E G5	Parcial
7	2	SEDE	LESTE	Alto do Triângulo	Escola Municipal Ruy Bacelar	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
8	2	SEDE	LESTE	Palmares	Escola Municipal Jardim Santo Antônio	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
9	2	SEDE	OESTE	Parque Satélite	Escola Municipal Neuza Menezes	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
10	3	SEDE	NORTE	Camaçari de Dentro	Centro Educacional Monteiro Lobato	G5 e Fundamental I	Parcial
11	3	SEDE	NORTE	Camaçari de Dentro	CIEI Félix Joaquim de Moraes	G3, G4 E G5	Parcial
12	3	SEDE	NORTE	Lama Preta	Escola Clube de Mães	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
13	3	SEDE	LESTE	Buri Satuba	CIEI Santa Maria	G3, G4 e G5	Parcial
14	3	SEDE	SUDESTE	Phoc I	CIEI do Phoc I	G3, G4 e G5	Parcial
15	3	SEDE	SUDESTE	Recanto das Arvores	CIEI do Phoc II	G3, G4 e G5	Parcial
16	4	SEDE	LESTE	Gleba E	CIEI Gleba E	G3, G4 e G5	Parcial
17	4	SEDE	OESTE	Verdes Horizontes	CIEI do Verde Horizonte	G3, G4 e G5	Parcial
18	5	SEDE	NORTE	Jardim Limoeiro	Centro Educacional Yolanda Pires	G5, Fundamental I e II e EJA	Parcial
19	5	SEDE	SUL	Cas calheira	CIEI Parque Real Serra Verde	G2, G3, G4 e G5	Parcial
20	5	SEDE	SUL	Loteamento Montenegro	Escola Zumbi dos Palmares	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
21	6	COSTA	AREMBEPE	Arembepe Aquaville	CIEI Arembepe	G2, G3, G4 e G5	Parcial
22	6	COSTA	AREIAS	Bosque de Jauá	CIEI Areias	G2, G3, G4 e G5	Parcial
23	6	COSTA	AREIAS	Jardim Praia de Jauá	Escola Municipal Fazenda Cajazeira	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
24	6	COSTA	VILAS DE ABRANTES	Canto do Rio	Escola Municipal Elza das de Azevedo	G4, G5, Fund amental I e EJA	Parcial
25	6	COSTA	VILAS DE ABRANTES	Estivas de Boris	Escola Municipal Fonte da Caixa	G4, G5, Fund amental I e EJA	Parcial
26	6	COSTA	CORDOARIA	Terra Maior	Escola Municipal de Sucupira	G3, G4 e G5	Parcial
27	6	COSTA	CATU DE ABRANTES	Catu de Abrantes	Centro Educacional Marcus Ivo Bonna	G5 e Fundamental I	Parcial
28	6	COSTA	CATU DE ABRANTES	Busca Vida	Escola Municipal Sílvia Pereira Franco	G4, G5, Fund amental I e EJA	Parcial
29	6	COSTA	CATU DE ABRANTES	Alphaville	Escola Municipal Rural Boa União	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
30	6	COSTA	AREMBEPE	Couro Dantas	Escola Municipal Agu do Capivara	G4, G5 e Fundamental I	Integral
31	6	COSTA	RURAL	Coqueiro de Arembepe	Escola Municipal Fazenda Piabas	G4, G5 e Fundamental I (ciclo I)	Integral
32	7	COSTA	CETREL	Chácara Canto dos Passaros	CIEI Caminho do Mar	G3, G4 e G5	Parcial
33	7	COSTA	MONTEGORDO CENTRO	Canto das Arvores	Escola Municipal Professora Marcelina Bispo da Silva	G5, Fundamental I e EJA	Parcial
34	7	COSTA	MONTE GORDO	Barra de Jacupe	Escola Municipal Emma's	G3, G4 e G5	Parcial
35	7	COSTA	MONTEGORDO CENTRO	Aldeias do Jacupe	Escola Municipal Boa Esperança	G4, G5 e Fundamental I (1º ano)	Integral
36	7	COSTA	MONTEGORDO CENTRO	Canto das Orquídeas	Escola Municipal Barra de Jacupe	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
37	7	COSTA	MONTE GORDO ZONA RUAL	Coqueiro de Monte Gordo	Escola Municipal São Salvador	G4, G5 e Fundamental I (ciclo I)	Integral
38	7	COSTA	MONTE GORDO ZONA RUAL	Cancelas	Escola Municipal Santo Antônio do Jordão	G4, G5 e Fundamental I (ciclo I)	Integral
39	7	COSTA	BARRA DO POJUCA CENTRO	Mucugê	Centro Educacional Barra do Pojuca	G4, G5, Fund amental I e II e EJA	Parcial
40	7	COSTA	BARRA DO POJUCA ZONA RURAL	São José	Escola Municipal Varzea de Santo Antônio	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
41	7	COSTA	BARRA DO POJUCA ZONA RURAL	Tinílica	Escola Municipal Santa Luzia	G4, G5 e Fundamental I	Parcial
42	7	COSTA	BARRA DO POJUCA ZONA RURAL	Cachoeira do Barra do Pojuca	Escola Municipal São José	G4, G5 e Fundamental I (ciclo I)	Integral
43	7	COSTA	BARRA DO POJUCA ZONA RURAL		Escola Municipal José Marques Teixeira	G5 e Fundamental I	Parcial

Fonte: Portaria 09/2021 (CAMAÇARI, 2021).

Analisando o quadro 15, relativo à oferta da Educação Infantil na categoria municipal, percebemos que das 43 (quarenta e três) instituições, apenas 5 (cinco) ofertam para o grupo de 2 anos de idade e 17 (dezessete) para o grupo de 3 anos de idade, predominando a oferta para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Esse contexto evidencia que o Município tem priorizado na Educação Infantil apenas a oferta obrigatória, que é a pré-escola. Tal cenário apresentado reafirma a proposição de que a oferta majoritária de creches, que diz respeito ao grupo de 0 a 3 anos de idade em tempo integral, fica a cargo das escolas e creches comunitárias mediante convênio.

Quadro 16: Instituições de Educação Infantil do Município de Camaçari (BA)
Categoria Escola Privada: Comunitária, Confessional e Filantrópica

Categoria Escola Privada: Comunitária, Confessional e Filantrópica									
Nº	TERRITÓRIO	MICRO REGIÃO	BAIRROS	UNIDADES	CATEGORIA ESCOLA PRIVADA	CONVENIADA P. PODER PÚBLICO	REGULAMENTAÇÃO PELO CONSELHO DE EDUCAÇÃO	PORTE DA ESCOLA	
1	1	SEDE	OESTE	NOVO HORIZONTE	ESCOLA COMUNITARIA REINCANDO E CRIANDO	Comunitária	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
2	1	SEDE	LESTE	QUARENTA E SEIS	ASSOCIACAO PAULO TONUCCI ABITO	Comunitária	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
3	1	SEDE	SUL	PONTO CERTO	ASSOCIACAO DE PAIS E MESTRES ESCOLA COMUNITARIA EMANUEL	Comunitária	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
4	1	SEDE	OESTE	NOVA VITORIA	CRECHE ESPERANCA IV	Comunitária	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
5	1	SEDE	SUL	PIACAVEIRA	ASSOCIACAO BATISTA EDUCACIONAL DE CAMACARI	Confessional	Não	Em Tramitação	Até 50 matrículas de escolarização
6	2	SEDE	SUL	GRAVATA	ESCOLA CRECHE COMUN NOSSA SENHORA DO AMPARO	Comunitária	Sim	Sim	Entre 201 a 500 matrículas de escolarização
7	2	SEDE	OESTE	PARQUE FLORESTAL	ESCOLA COMUNITARIA PARQUE FLORESTAL	Comunitária	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
8	3	SEDE	SUDOESTE	RENASCE - PHOC III	CENTRO COMUM DE DESENVOLV RECANTO DAS ARVORES	Comunitária	Não	Sim	Até 50 matrículas de escolarização
9	3	SEDE	SUDOESTE	NOVA ALIANCA - PHOC I	ASCOLIVA ASSOCIACAO COMUNITARIA LIRIO DOS VALES	Comunitária	Não	Sim	Até 50 matrículas de escolarização
10	3	SEDE	SUDOESTE	PHOC III	CRECHE ESPERANCA II	Comunitária	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
11	4	SEDE	CENTRAL	PARQUE VERDE II	PROJETO SOCIAL PARQUE VERDE	Comunitária	Não	Sim	Até 50 matrículas de escolarização
12	4	SEDE	SUL	PARAFUSO	ESCOLA COMUNITARIA DE PARAFUSO	Comunitária	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
13	5	SEDE	NORTE	JARDIM LIMOEIRO	ESCOLA E CRECHE COMUNITARIA CARMEM MIRIM	Comunitária	Não	Sim	Até 50 matrículas de escolarização
14	5	SEDE	SUL	PARQUE DAS MANGABAS	INSTITUICAO FILANTROPICA FAMILIA FELIZ	Filantrópica	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
15	5	SEDE	NORTE	JARDIM LIMOEIRO	ESCOLA E CRECHE COMUNITARIA CRISTO NOSSA ESPERANCA	Comunitária	Não	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
16	5	SEDE	NORTE	JARDIM LIMOEIRO	CRECHE ESCOLA COMUNITARIA EDUARDA ESTRELA	Comunitária	Não	Em Tramitação	Até 50 matrículas de escolarização
17	6	COSTA	VILA DE ABRANTES	VILA DE ABRANTES	CRECHE COMUNITARIA SENHORA SANTANA	Comunitária	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização
18	6	COSTA	VILA DE ABRANTES	VILA DE ABRANTES	CRECHE COMUNITARIA ESPERANCA DA ESTIVA	Comunitária	Sim	Sim	Entre 51 a 200 matrículas de escolarização

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados no Inepdata (INEP, 2021), em 08 ago. 2021, relativos ao exercício do ano 2020.

O quadro 16 traz dados oriundos do Inepdata (INEP, 2021) quanto às instituições de Educação Infantil na categoria privada, comunitárias, confessionais e filantrópica, as quais representam 18 (dezoito) instituições, e dessas, apenas 11 (onze) são conveniadas com a Prefeitura Municipal de Camaçari (BA). Em relação à situação junto ao Conselho Municipal de Educação, apenas duas estão em processo de tramitação para seu credenciamento. É importante salientar que o credenciamento no Conselho é uma das exigências para fins de habilitação ao convênio com o poder público.

Na contemporaneidade, o Município de Camaçari (BA) tem duas referências acerca da Política de Educação Integral mediante a oferta da jornada em tempo integral. A primeira diz respeito à etapa da Educação Infantil que, conforme Alves Sobrinho (2015), tem como principal referência as escolas e creches comunitárias e que complementamos ao incluirmos a oferta no Ensino Fundamental por intermédio da adesão, em 2009, ao Programa Mais Educação. Essa ação induziu o debate em nível nacional acerca de tal política, compreendendo que ela é uma concepção estruturante para a organização curricular da jornada de tempo integral. E esse contexto é possível observar nos dados estatísticos referentes tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental. É importante salientar que o Programa atendia estudantes do 1º ao 9º ano.

Tabela 9: Quantidades de escola que fizeram adesão ao Programa Mais Educação

ANO	2009		2010		2011		2012		2013		2014		2017	
	sede	orla	sede	orla	sede	orla	Sede	orla	sede	orla	sede	orla	sede	orla
Nº DE ESCOLAS	28	0	35	0	35	13	35	20	35	20	36	23	38	25
	28 escolas		35 escolas		48 escola		55 escolas		55 escolas		59 escolas		63 escolas	

Fonte: Camaçari (2016).

A tabela 9 apresenta dados sobre a oferta do tempo integral no Ensino Fundamental durante o período de vigência do Programa Mais Educação, conforme Portaria de Matrícula nº. 09/2021. Atualmente apenas 9 (nove) instituições do Ensino Fundamental ofertam jornada em tempo integral, e dessas, 02 (duas) são na Sede, tendo como público-alvo o atendimento de crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem do 1º ao 5º ano. Já na Costa, que antes era denomina de Orla, 7 (sete) instituições ofertam jornada em tempo integral apenas para crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com predominância de atendimento no primeiro ciclo, que corresponde do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Diante do exposto até aqui, percebe-se que, com a extinção do Programa Mais Educação, o Município teve um declínio de escolas ofertando essa política educacional. Vale salientar que, com base na Portaria de Matrícula de 2021, essa política não atende aos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ano ao 9º ano.

Tabela 10: Indicador 6A - Percentual de alunos da Educação Básica pública em tempo integral

		BRASIL	NORDESTE	BAHIA	REGIÃO METROPOLITANA	CAMAÇARI
META PREVISTA		25%		25%	25%	25%
SITUAÇÃO ATUAL	2016	18.7%	25.4%	26.3%		11.1%
	2018	13.5%	12.3%	12.7%	47.7%	12.1%

Fonte: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 14 set. 2021.

A tabela 10 evidencia o cenário de alcance da oferta de Educação em Tempo Integral na rede pública municipal. Comparando as metas alcançadas, percebe-se que o Município de Camaçari, em 2016 e 2018, em relação à meta prevista no PNE (2014-2024), atendeu a 25% de alunos da Educação Básica em tempo integral, apresentando percentuais abaixo dos alcançados nos indicadores nacional e estadual.

Tabela 11: Indicador 6B - Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares

		BRASIL	NORDESTE	BAHIA	REGIÃO METROPOLITANA	CAMAÇARI
META PREVISTA		50%		50%	50%	50%
SITUAÇÃO ATUAL	2016	52.5%	47.2%	46.7%		57.9%
	2018	44.2%	63.6%	28.8%	14.6%	65.1%

Fonte: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 14 set. 2021.

Na tabela 11, observa-se que, quando analisamos o percentual de escolas, Camaçari apresenta indicadores maiores que o nacional e o estadual. A partir do cenário expresso nos dados estatísticos, notamos que a adesão do Programa Mais Educação de 2009 a 2017, conforme visto anteriormente na tabela 9, demonstra uma progressão do aumento da oferta da jornada de tempo integral que provavelmente refletiu nos relatórios dos ciclos de 2016 e 2018, períodos em que o PNE (2014-2024) foi avaliado, considerado que os relatórios são emitidos a cada dois anos. É importante salientar que esses relatórios foram emitidos conforme as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Tabela 12: Cenário da matrícula em tempo integral do Ensino Fundamental por ano

Ano	Matrículas em Tempo Integral		
	2017	2018	2019
1º ano	179	54	95
2º ano	279	109	105
3º ano	966	748	233
4º ano	649	423	188
5º ano	664	492	201
6º ano	534	100	78
7º ano	417	163	71
8º ano	96	128	131
9º ano	26	1	20

Fonte: Inepdata (INEP, 2021).

A tabela 12, consoante às matrículas, apresenta de forma detalhada os números do Ensino Fundamental em tempo integral da rede municipal, por ano, com dados que revelam uma queda no fluxo de matrícula, ao que atribuímos à extinção do Programa Mais Educação em 2017, que foi substituído em 2018 pelo “Novo” Programa Mais Educação, com novos critérios de adesão e redução dos repasses de recursos. Diante disso, ficam evidentes o retrocesso da política no Ensino Fundamental e como a extinção do programa impactou o avanço da política.

Em relação à oferta de Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari, Alves Sobrinho (2015) apresenta um contexto referente ao ano de 2014, em que a oferta de atendimento em jornada integral acontecia em duas instituições municipais e em 16 (dezesseis) escolas-creche comunitárias. Diante desse cenário, para a autora, há evidências de que a política ficou circunscrita às responsabilidades das escolas e creches comunitárias, relatando ainda que, em 2015, o município tinha “17 em pleno funcionamento credenciadas no conselho de assistência e apenas 13 cadastradas no Conselho de Educação” (ALVES SOBRINHO, 2015, p.5). É importante compreendermos que essas instituições decorrem de uma característica que é muito peculiar pois,

Criadas e administradas por organizações sociais do Terceiro Setor, as escolas e creches comunitárias, situadas em comunidades carentes, considerando os espaços vulneráveis onde as políticas públicas de educação deixam a desejar, acabam por assumir o papel do Estado na oferta de vagas na Educação Infantil. Estas compreendem a carência e necessidade da oferta da Educação Infantil no município e que Educação, Estado e Política são conexões necessárias para o enfrentamento das dificuldades que as comunidades carentes de Camaçari vivem diariamente, por ser uma tríade essencial na formação integral dos cidadãos. (ALVES SOBRINHO, 2020, p.71).

A autora traz um cenário baseado em suas pesquisas sobre a política de Educação Infantil no município de Camaçari (BA), considerando a importância das escolas e creches comunitárias na efetivação dessa política. Alves Sobrinho (2015) já percebia essa fragilidade no município no contexto da oferta e das responsabilidades, e em relação à Educação Infantil, a autora considera uma negligência das autoridades competentes frente às demandas da sociedade, e diante da ausência do poder público, “as instituições de ensino comunitário voltadas para a primeira infância, em Camaçari (BA), acabam por se tornarem protagonistas nesse processo” (ALVES SOBRINHO, 2020, p.71).

Tabela 13: Números de matrículas da Educação Infantil em Tempo Integral

Número de Matrículas da Educação Infantil em Tempo Integral (Turmas Presenciais) e Parcial e Dependência Administrativa - Creche e Pré-escola														
Ano	Creche							Pré-escola						
	Total ¹⁻³	Tempo Integral ⁴			Tempo Parcial ⁵			Total ¹⁻³	Tempo Integral ⁴			Tempo Parcial ⁵		
		Total	Municipal	Privada	Total	Municipal	Privada		Total	Municipal	Privada	Total	Municipal	Privada
2015	2.289	480	58	422	1.809	570	1.239	6.817	336	34	302	6.481	2.742	3.739
2016	2.414	555	88	467	1.859	660	1.199	7.044	374	60	314	6.670	2.807	3.863
2017	2.709	598	112	486	2.111	708	1.403	6.703	385	87	298	6.318	2.966	3.352
2018	2.566	574	47	527	1.992	724	1.268	7.084	495	73	422	6.589	2.777	3.812
2019	2.958	524	43	481	2.434	789	1.645	6.811	483	97	386	6.328	2.801	3.527
2020	2.809	627	113	514	2.182	849	1.333	6.335	652	215	437	5.683	2.896	2.787

Fonte: Inep – Censo Escolar da Educação Básica (2020).

Ao analisarmos a tabela 13, referente às matrículas do período de 2015 a 2020, notamos que, de fato, a oferta da Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari (BA), assim como na jornada de tempo parcial, se destacam nas instituições da categoria privada, e isso corrobora os apontamentos de Alves Sobrinho (2020).

É importante salientar que a oferta da jornada em tempo integral aparece em duas metas do Plano Municipal de Educação (2015-2024). Na Meta 1, que trata apenas da Educação Infantil, a proposição é para atendimento de 100% das crianças 0 a 5 anos de idade até o final da vigência desse plano. Na Meta 6, que trata especificamente da oferta da jornada em tempo integral, os percentuais são de “100% (cem por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica, considerando as especificidades da infância, da adolescência e da juventude” (CAMAÇARI, 2015).

Percebe-se que as metas propostas são desafiadoras, à medida que consideramos as especificidades dessa política para o processo de implementação e manutenção, principalmente os aspectos relacionados ao aporte financeiro, pois, caso não haja previsão de recursos, possivelmente ela estará condenada ao fracasso. O histórico municipal evidencia dois possíveis determinantes para a não consolidação da política, sendo o primeiro a questão da vontade política e o segundo, a dimensão econômica, porém, tanto uma como outra não são dissociáveis, ou seja, a primeira depende da segunda e vice-versa.

4 METODOLOGIA

Considerando os objetivos da pesquisa, adotamos uma metodologia a partir de uma abordagem qualitativa, sobretudo documental, descritiva e bibliográfica. Incluímos, ainda, a pesquisa de campo, que utilizou enquanto instrumento de coleta de dados o questionário de caracterização das instituições, questionários para as entrevistas e o roteiro de observação para a inspeção nas instituições de ensino.

A pesquisa foi realizada no município de Camaçari (BA), e teve os dados coletados no Órgão Central, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação e 5 (cinco) instituições de ensino que ofertam Educação Infantil em Tempo Integral no território da Sede. Destas, 02 (duas) são da categoria administrativa público e 03 (três) da categoria administrativa particular, conveniadas com o poder público municipal. Salienta-se que, considerando os princípios éticos da pesquisa, conforme Resolução nº. 466/2012, uma das instituições da categoria administrativa privado foi excluída do estudo por entendermos que os dados coletados poderiam identificá-la, o que se caracterizaria numa violação da confidencialidade, podendo ocasionar possíveis prejuízos à instituição. Assim sendo, contemplamos nas análises apenas os dados de 4 (quatro) instituições.

É importante salientar que atualmente a política de Educação Infantil em Tempo Integral no contexto da gestão municipal de Camaçari (BA) é ofertada por intermédio de duas categorias administrativas: a primeira diz respeito à categoria municipal, e a segunda, à categoria particular – comunitárias, confessionais e filantrópicas – que firmaram contrato com a administração pública municipal, conforme credenciamentos nº. 003/2016 e nº. 0001/2021, para a prestação de serviço referente à oferta da Educação Infantil (creche e pré-escola) de forma complementar à Rede Municipal de Ensino do Município.

Com base no contexto da Sede, conforme dados do Inep (2020), apenas 3 (três) instituições da categoria administrativa municipal ofertavam a Educação Infantil em Tempo Integral em 2020, e no contexto da categoria particular que firmaram contrato com a gestão pública, foram identificadas 5 (cinco) instituições que atendem essa demanda de oferta e que estão localizadas na Sede. Diante desse cenário, percebemos que a oferta majoritária da Educação Infantil em Tempo Integral no território da Sede concentra-se na categoria particular, por isso, justifica-se a inclusão dessas instituições em nossos lócus de observação.

A pesquisa tem como objeto de análise o Plano Municipal de Educação do Município de Camaçari (BA) – PME (2015-2024) – enquanto instrumento normativo do planejamento educacional da Política de Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral. O

objetivo geral da pesquisa é investigar arranjos adotados pela gestão municipal de Camaçari (BA) em relação à Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Infantil, entre os anos de 2015 a 2021, analisando o movimento ocorrido entre o planejado e o executado do PME (2015/2024), para fins de construir um diagnóstico dessa política para o município, tendo como referência as metas, estratégias e ações previstas nesse documento. No que se relaciona aos objetivos específicos, visamos identificar e analisar os marcos históricos, teóricos e normativos que ratificam a Política de Educação Integral em tempo integral para a Educação Infantil; entender a execução da política de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari (BA) no âmbito da gestão educacional; e elaborar diagnóstico.

Para tanto, adotamos enquanto categorias teóricas de análise a dimensão política, a dimensão econômica e a dimensão pedagógica e suas respectivas categorias analíticas: a oferta, o financiamento e o pedagógico, partindo do princípio de que as dimensões política e econômica operacionalizam em função da dimensão pedagógica, salientando que essas categorias estarão ancoradas nos critérios de desempenho administrativo da efetividade, da eficiência e da eficácia, conforme os pressupostos de Sander (2007). As categorias elencadas servirão de parâmetro de análise em todas as etapas do processo investigativo, tanto no Órgão Central quanto nas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil em Tempo Integral, considerando os seus respectivos lugares de planejamento e de execução da política.

Na categoria política foi realizada análise da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral no município, considerando o cenário da política, a demanda, as condições da oferta e a sua relevância. Para tanto, foram considerados no contexto da análise as informações do Censo Escolar do período de 2015 a 2021, conforme dados do Inepdata (INEP, 2021), da Secretaria Municipal de Educação e das instituições que ofertam a Educação Infantil em Tempo Integral, os marcos legais que ratificam a política no âmbito nacional e municipal, assim como outros documentos institucionais identificados que refletem a política no âmbito da gestão municipal. A partir desses pressupostos, com base no PME (2015/2024), foi realizado o cotejamento entre a oferta e as metas propostas, com o intuito de verificar o panorama de alcance das metas conforme período definido no plano.

Na categoria econômica, a proposição foi realizar um levantamento para fins de identificar e analisar os aportes de assistência financeira que dão sustentabilidade à oferta e à manutenção da política de Educação Infantil em Tempo Integral no município, a partir do que foi proposto no PME (2015/2024), identificando os possíveis investimentos realizados e/ou planejados em infraestrutura, insumos, materiais pedagógicos, alimentação escolar, quadro de

pessoal e outras estratégias de financiamento e investimentos que também induzam a ampliação da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral, assim como a sua manutenção.

Nessa categoria, foram verificados ainda aspectos relacionados às questões burocráticas da gestão dos recursos financeiros e as possíveis providências adotadas para garantir a qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral. No contexto da análise documental, buscamos os dados e informações sobre o Fundeb, os programas de apoio técnico e financeiro provenientes de outras esferas administrativas (PNAE, Proinfância, PDDE, Brasil Carinhoso, Programas Suplementares), os Planos Plurianuais – PPAs, os relatórios técnicos institucionais, normativas municipais, atas de reuniões, demonstrativos financeiros, dentre outros.

Na dimensão pedagógica, buscamos entender o contexto pedagógico da política com base no arcabouço normativo da implementação. Nesta, o PME (2015/2024) emerge enquanto instrumento de caráter político normativo e tangencial pedagógico que manifesta o que poderá ser realizado. De forma concomitante, analisamos também as propostas pedagógica, a organização curricular, a oferta de formação para a equipe pedagógica e gestora, o acompanhamento da execução dos trabalhos nas instituições pelo Órgão Central e o entendimento da rede municipal sobre educação integral e sobre Educação em Tempo Integral.

No âmbito da análise documental nas instituições de ensino foram verificados os seguintes documentos: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o regimento da instituição, planejamentos/planos, relatórios, demonstrativos financeiros, relatórios pedagógicos, relatórios de matrículas, relatórios de prestação de contas, atas, memoriais e outros documentos que tratem da temática, o PME (2015/2024), relatórios técnicos, memoriais, proposta pedagógica, planejamentos, planos, normativas municipais, documentos orientadores das práticas pedagógica, organograma da secretaria, projeto do Programa Mais Educação, relatório do plano de ações articuladas, relatórios de monitoramento e avaliação do PPA (2014-2020), relatórios de acompanhamento das instituições que ofertam Educação Infantil em Tempo Integral; editais de credenciamento das creches comunitárias; Programa Mais Educação; relatório do Plano de Ações Articuladas; relatórios de monitoramento e avaliação do PPA (2014-2020); relatório de acompanhamento e avaliação da política de educação infantil em tempo integral (2014-2020), assim como portarias e outras normativas municipais que tivessem relação com o tema de estudo.

É importante salientar que a pesquisa documental é uma estratégia adotada a fim de identificar elementos capazes de permitir compreender tanto o planejamento quando a execução da Política de Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari (BA). O acesso aos documentos se realizou de acordo com a Lei nº. 12.527 de 18 de

novembro de 2011, considerando ainda a Resolução 510/2016 e a Resolução 466/2012. Enquanto referenciais de análise, foram acatados os pressupostos definidos em cada categoria de análise, tanto no Órgão Central quanto no contexto das instituições de ensino no processo de coleta dos dados, realizando o cotejamento entre o que é evidenciado nos documentos referenciais que dizem respeito à política planejada e à política executada. É importante salientar que o censo escolar foi o principal banco de dados utilizado para levantamento estatístico do contexto educacional do município.

Em relação à pesquisa de campo, foram elaborados 4 (quatro) instrumentos de coleta de dados, 1 (um) questionário de caracterização da instituição de ensino que oferta a Educação Integral em tempo integral, 1 (um) questionário de entrevista semiestruturada para a instituição de ensino, 1 (um) questionário semiestruturado de entrevista para o Órgão Central, e 1 (um) roteiro de observação. A aplicação desses instrumentos de coleta de dados seguiu os princípios éticos e científicos da pesquisa, conforme Resolução nº. 466/2012.

O primeiro questionário teve como objetivo caracterizar a instituição que oferta a Educação Infantil em Tempo Integral, sendo organizado em três blocos: perfil da instituição, perfil dos profissionais da educação e aspectos pedagógicos, concentrando os dados sobre a gestão escolar, capacidade estimada de atendimento, oferta, público-alvo atendido, tempo pedagógico, perfil dos profissionais da educação, quadro de pessoal e a organização do planejamento. Este questionário teve como participante respondente o(a) gestor(a) da instituição pesquisada.

O segundo questionário foi aplicado para fins de entrevista na instituição que oferta Educação Infantil em Tempo Integral, sendo estruturado em dois blocos. O primeiro trata do perfil do(a) respondente, e o segundo, com 15 questões organizadas de acordo com as categorias de análise teóricas: dimensão política, dimensão econômica e dimensão pedagógica, sendo 5 (cinco) questões para cada categoria de análise. As questões tiveram a proposição de responder as prerrogativas definidas conforme cada categoria de análise adotada nesta pesquisa.

A aplicação do questionário de entrevista na instituição de ensino teve enquanto público participante/respondente 6 (seis) gestores(as) escolares e 5 (cinco) professores(as) em efetiva docência. A escolha desse público justifica-se pelo entendimento de que a instituição de ensino é o lugar de execução da política, e esses profissionais, a partir de suas experiências, poderiam indicar elementos que nos permitissem fazer o cotejamento entre o planejamento do Órgão Central e a execução da política no contexto da instituição.

O terceiro questionário de entrevista foi aplicado no Órgão Central, sendo organizado com a mesma estrutura utilizada para as instituições de ensino, contudo, as questões foram

adaptadas conforme a especificidade desse campo empírico, enquanto instância que planeja e acompanha a política de Educação Infantil em Tempo Integral. É importante salientar que neste processo investigativo também foram consideradas as prerrogativas adotadas pelas demais categorias de análise. Nosso objetivo foi entender a política a partir do ponto de vista dos seus gestores no Órgão Central. Para tanto, entrevistamos ali 4 (quatro) gestores(as) que se disponibilizaram a participar da entrevista e que atuavam direta ou indiretamente com a política de educação pesquisada. É importante salientar que optamos por não identificar as funções dos(as) entrevistados(as) do Órgão Central a fim de garantir a confidencialidade de suas identidades, considerando os princípios éticos da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas mediante o consentimento do(a) participante, conforme Resolução 466/2012, sendo posteriormente transcritas, e os dados coletados foram organizados conforme categorias de análise, com exceção para o questionário de caracterização, cujos dados foram coletados mediante o preenchimento em lócus sob a mediação da pesquisadora e as informações coletadas foram tabuladas e analisadas.

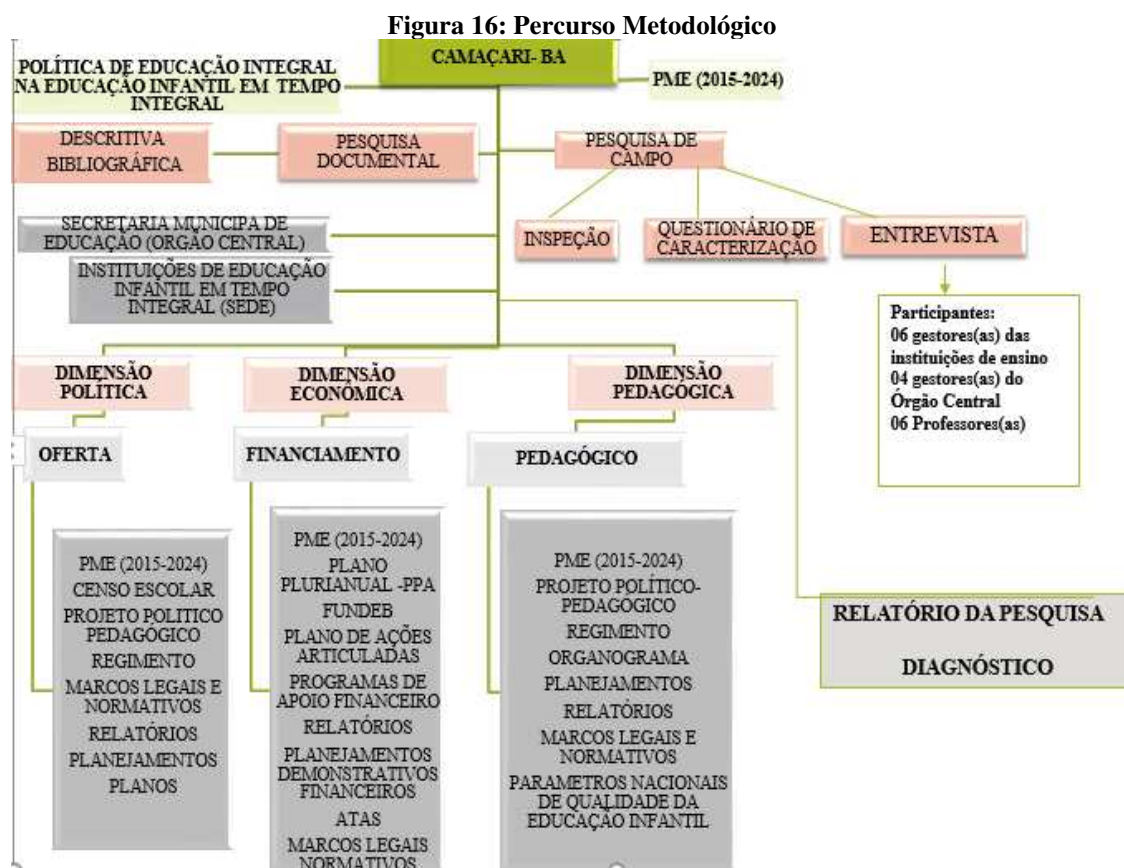
E por fim, foi aplicado o roteiro de observação nas instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil, que são o nosso lócus de observação, que teve como base para sua elaboração, *a priori*, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018) o PME (2015/2024) e os formulários utilizados na visita técnica para fins de credenciamento/contrato das instituições comunitárias com algumas adaptações, de acordo com os pressupostos da Resolução CME nº. 14/2016, que institui a Política de Educação Integral no município de Camaçari, e a Resolução CME nº. 04/2011, que estabelece normas complementares para a implementação e funcionamento da Educação Infantil no município.

Nesse sentido, mediadas pelo roteiro, foram observadas as prerrogativas exigidas para a implementação e funcionamento das instituições que ofertam Educação Infantil no que diz respeito à documentação legal e pedagógica, ao corpo administrativo e à infraestrutura e equipamentos, com o objetivo de apreender o contexto das instituições em relação ao instituído nos referenciais e a política de fato. As informações coletadas mediante preenchimento do roteiro de observação foram tabuladas e analisadas.

É importante salientar que, em atenção aos procedimentos éticos, foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, informando-se aos participantes, de forma clara e acessível, a natureza da pesquisa, sua justificativa, objetivos, a metodologias e os possíveis benefícios e riscos. Foi estendida ao participante a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas, dando-lhes o tempo necessário para que pudessem exercer a sua autonomia em decidir participar ou não da pesquisa. As entrevistas foram gravadas mediante consentimento e será

mantido o sigilo de identidade. As gravações das entrevistas foram transcritas, analisadas e categorizadas.

Os dados coletados foram analisados e sistematizados neste relatório de pesquisa, e darão subsídios para a construção do diagnóstico da Política de Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral do Município de Camaçari referente ao período de 2015 a 2021.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Conceição (2013).

Diante do exposto, a figura 16 sintetiza o percurso metodológico explanativo dos caminhos da pesquisa que possam responder a sua problemática, com vistas à operacionalização dos objetivos propostos, dando subsídios para a elaboração do diagnóstico referente à gestão da Política de Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari (BA), para fins de subsidiar a gestão municipal no processo de execução da política, visando à sua oferta e sustentabilidade. O produto deste trabalho poderá ser futuramente implementado pela gestão municipal enquanto instrumento indutor de práticas de gestão em que há de se considerar os condicionantes político, econômico e pedagógico da oferta da Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral mediante as condições reais de sua viabilidade e materialização.

Em relação aos princípios éticos e científicos, a pesquisa documental foi realizada com base na Lei nº. 12.527 de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que regula o acesso à informação nos diversos setores da administração pública. Portanto, para fins de acesso aos documentos, alguns procedimentos foram necessários com o intuito de garantir esses princípios, dentre eles: a identificação da pesquisadora, evidenciando os fins acadêmicos e científicos da pesquisa, a autorização prévia do Órgão Central para acessar os documentos, e dos diretores(as) gestores(as) e coordenador(as) e demais responsáveis pelo armazenamento e manutenção dos documentos, zelando pelo anonimato dos sujeitos e omitindo a identificação das instituições de ensino analisadas.

Para tanto, em conformidade com o art. 3º da Lei nº. 12.527/2011, que trata dos procedimentos que asseguram o direito ao acesso a documentos e informações, foram considerados os princípios da administração pública em conformidade com as seguintes diretrizes:

- I – observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção;
- II – divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações;
- III – utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação;
- IV – fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública;
- V – desenvolvimento do controle social da administração pública. (BRASIL, 2011, art. 3º).

Considerando-se ainda que a pesquisa envolve seres humanos, reafirmamos aqui conforme a Resolução nº. 466/2012, *a priori*,

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; que trata sobre pesquisas que envolvem seres humanos. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, considerando a dignidade humana, a participação foi condicionada ao consentimento livre e esclarecido, tendo por base a autonomia manifesta de forma consciente e livre esclarecida do(a) participante. Afirmamos, ainda, que foi compromisso da pesquisa

- i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros; (BRASIL, 2012).

Contudo, apesar de a pesquisa não apresentar riscos físicos aos participantes, é possível ocorrer riscos de ordem intelectual, psíquica ou moral aos sujeitos, relacionados a situações de constrangimentos decorrentes da abordagem. Caso algum problema dessa natureza fosse identificado no instante da assinatura da TCLE, momento em que o sujeito toma consciência sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, objetivos, metodologia e possíveis benefícios e

riscos, estes seriam dispensados de qualquer participação. Caso aceitasse participar da pesquisa, porém, e no momento da coleta de dados de alguma forma viesse a sentir-se desconfortável, constrangido(a), incomodado(a) (principalmente com o risco de quebra da confidencialidade) e /ou se sentir vulnerável ao julgamento sobre seu trabalho, estaria aberta a possibilidade de desistir de participar do estudo a qualquer momento.

Nos casos em que houve o devido aceite, asseguramos a privacidade do participante da pesquisa, a proteção da sua identidade, bem como do uso de sua imagem e voz, garantindo-lhe que não sejam utilizadas informações obtidas na pesquisa que possam causar quaisquer tipos de prejuízo; assim, assumimos o compromisso em não criar quaisquer tipos de situações que porventura pudessem causar risco e/ou de vulnerabilidades aos participantes, não aguçando nenhum tipo de estigma, preconceito ou discriminação e dando assistência caso algum dano material ou imaterial viesse a ocorrer devido à participação na pesquisa. Todo esse cuidado visou garantir a eticidade e cientificidade da pesquisa, conforme as prerrogativas da Resolução 466/2012 e da Resolução 510/2016.

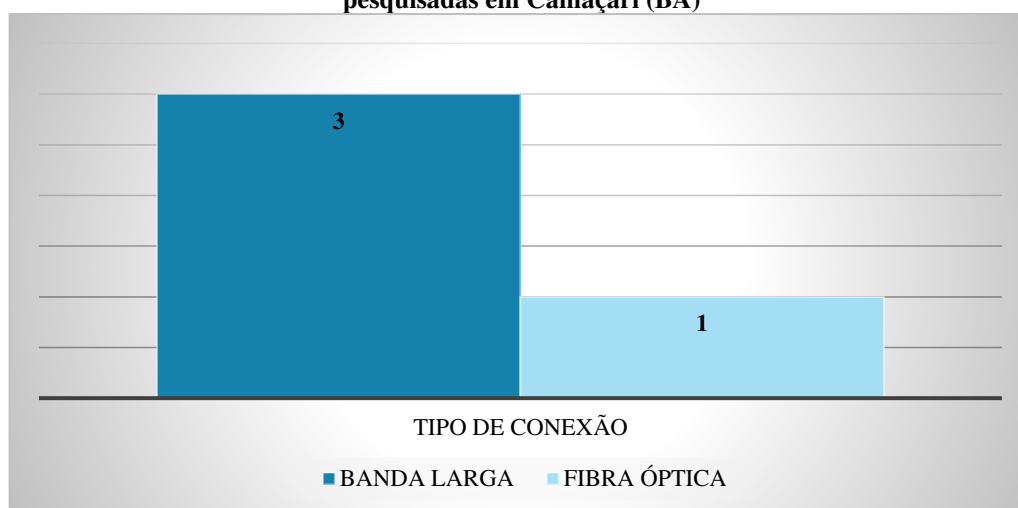
5 RESULTADOS OBTIDOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA

Nesta seção apresentaremos os dados de caracterização das instituições de Educação Infantil (ETI) pesquisadas, conforme os dados coletados nos questionários e o roteiro de inspeção, para fins de nos apropriarmos do seu real contexto.

Conforme os dados abstraídos do questionário de caracterização, as 4 (quatro) instituições pesquisadas informaram seus respectivos imóveis, caracterizando-os como próprios. Em relação ao acesso à internet, todas as instituições informaram que têm acesso.

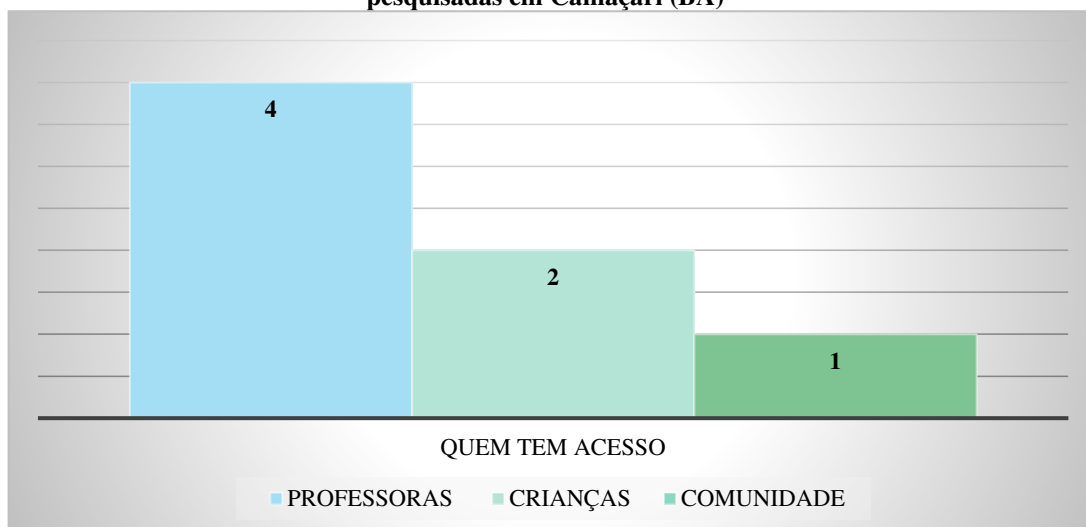
Gráfico 5: Sobre o tipo de conexão de internet nas instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA)



Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário de caracterização (2022).

O gráfico 5 contextualiza o cenário de acesso à internet nas instituições pesquisadas referente ao tipo de conexão. As três instituições que têm acesso por intermédio da internet banda larga são: A, B e D. A instituição C informou que seu acesso à rede de internet é feito por meio de fibra ótica.

Gráfico 6: Sobre quem tem acesso à internet nas instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA)



Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário de caracterização (2022).

Em relação a quem pode acessar, todas as instituições informaram, conforme o gráfico 6, que as professoras estão aptas a isso; destas, B e C disseram que podem acessar professoras e crianças; a instituição A professores e comunidade; já a instituição D, apenas as professoras.

Considera-se aqui a normativa municipal que trata do funcionamento e credenciamento das instituições de Educação Infantil no Conselho Municipal de Educação – CME, conforme Resolução CME nº. 1/04 (CAMAÇARI, 2004), que determina que as instituições estejam devidamente credenciadas para fins de funcionamento, sendo este um dos critérios de exigências às instituições comunitárias, conforme os editais para fins de convênio mediante contrato com a gestão pública municipal para prestação de serviço de Educação Infantil. Nesse sentido, indagamos se as instituições pesquisadas são credenciadas no CME de Camaçari (BA). Das quatro instituições pesquisadas, apenas C e D estão credenciadas, e essa informação é confirmada no Inepdata (INEP, 2022) que trata da situação das escolas em relação à regulamentação pelo Conselho de Educação.

Quadro 17: Situação do credenciamento das instituições pesquisadas no Conselho Municipal de Educação

INSTITUIÇÃO	CAMPO	INEPDATA(2021)
A	NÃO	EM TRAMITAÇÃO
B	SIM	NÃO CREDENCIADA
C	SIM	CREDENCIADA
D	SIM	CREDENCIADA

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários de caracterização e Inepdata (INEP, 2021).

O quadro 17 nos apresenta a situação das instituições pesquisadas em relação ao credenciamento no Conselho Municipal de Educação. As informações colhidas durante a pesquisa de campo e a partir dos dados do questionário de caracterização mostraram-se contraditórias nas instituições A e B quando cotejadas com os dados oficiais coletados. Conforme o Inepdata (INEP, 2021), a instituição A está em tramitação, já no questionário de caracterização, informa que não está. Em relação à instituição B, aparece como não credenciada pelo Conselho de Educação, mas no questionário, a gestora informou que sim. Quanto às instituições C e D, as informações dos questionários ratificam o que foi coletado no Inepdata (INEP, 2021). Nesse sentido, enquanto as da rede municipal apresentam contradições nas informações, evidenciando uma possível ausência de apropriação e/ou conhecimento sobre o credenciamento da instituição pelos(as) gestores(as), nas instituições conveniadas, as gestoras evidenciam um conhecimento acerca dessa prerrogativa, haja vista que o credenciamento é uma das exigências para fins de pleitear o convênio com o poder público. É importante salientar que, conforme Resolução CME nº. 1/04, para fins de credenciamento, é necessário que

Art. 7º – As solicitações de Credenciamento das unidades escolares autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação devem ser encaminhadas a este Conselho com a seguinte documentação: a) requerimento do Secretário de Educação endereçado ao Presidente do Conselho Municipal de Educação; b) cópia dos atos autorizativos anteriormente concedidos; c) relatório que apresente a avaliação do funcionamento do curso, incluindo-se quadros demonstrativos de rendimento escolar dos alunos; d) projeto pedagógico com as metas alcançadas durante o funcionamento do curso; e) regimento escolar aprovado indicando modificações, quando houver; f) proposta curricular indicando alterações, quando houver; g) relação atualizada dos docentes com as respectivas disciplinas de atuação, com a devida comprovação; h) qualificação profissional dos membros do corpo técnico-administrativo. § 1º Recebido o requerimento, este Conselho promoverá a Verificação Especial do estabelecimento e providenciará as diligências necessárias ao saneamento do processo. (CAMAÇARI, 2004, RES. CME 01/04)

Diante do exposto nesta Resolução, fazendo o cotejamento com as respostas do questionário de caracterização, encontramos uma divergência nas informações acerca da regulamentação das instituições A e B, haja vista que A não tem Projeto Pedagógico e Regimento, conforme dados coletados nas entrevistas, mas está em tramitação, enquanto B tem esses documentos, no entanto, aparece como não regulamentada, apesar de a gestão informar que sim. Esse contexto nos evidencia uma possível ausência de atuação do Conselho Municipal de Educação, haja vista que é sua responsabilidade fiscalizar o funcionamento das instituições, à medida que considerarmos as prerrogativas da Resolução CME nº 1/04.

Quadro 18: Existência de Conselho Escolar e Caixa Escolar nas instituições pesquisadas de Camaçari (BA)

	A	B	C	D
Tem conselho escolar constituído?	Não	Não	Não respondeu	Não
Tem Caixa Escolar constituído Ativo?	Sim	Não	Não respondeu	Não

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários de caracterização (2022).

Fazendo um comparativo do quadro 18 com a Meta 18 do PME (2015-2024), que trata da Gestão Democrática, nota-se que na estratégia 18.4, o Município denota o compromisso assumido em relação aos conselhos escolares quando diz que pretende “Estimular a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escola, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo” (CAMAÇARI, 2015, Meta 18, estratégia 18.4). É importante salientar que as instituições conveniadas pesquisadas são geridas por associações, e por este motivo não têm conselho escolar, mas sim um corpo gestor que faz a gestão da instituição responsável pelas deliberações.

É importante salientar que a gestão democrática é um dos princípios da gestão pública, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 206, inciso VI, que traz a prerrogativa da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” ratificado na LDB (BRASIL, 1996) através do art. 3º também enquanto princípio da educação pública, e no art. 14, ao tratar sobre os princípios da gestão democrática no inciso II: “a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, sendo um dos indicativos para se ter uma gestão democrática. É importante salientar que o PNE (2014-2024), na Meta 19, também trata sobre gestão democrática, em que a meta é de “100% de existência de colegiados intraescolares (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil) nas escolas públicas brasileiras” (INEPDATA, 2020), mas em 2020, no âmbito nacional, atingiu apenas 38,1%.

Ainda sobre a caracterização das instituições de Educação Infantil ETI no que tange à oferta de Educação Especial, identificamos que apenas as instituições C e D a fazem. Na instituição C e D informaram que há crianças autistas matriculadas, e TDH e baixa visão somente na instituição D. É importante salientar que, conforme o PME (2015-2024), na Meta 1 (Educação Infantil), estratégia 1.26, é incumbência do Município no âmbito da oferta da Educação Infantil,

[...] garantir o acesso, permanência e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos com necessidades educacionais especiais, transtornos do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação na Educação Infantil, assegurando uma educação de qualidade para todos considerando as suas necessidades específicas [...].

Ainda sobre a Educação Especial, a Meta 6 (Educação em Tempo Integral) do PME (2015-2024), estratégia 6.7, traz a prerrogativa de

Garantir a Educação em Tempo Integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas [...].

Diante do exposto, ao fazermos o cotejamento entre a Meta 1 e a Meta 6 sobre a oferta da ETI na Educação Infantil identificamos uma contradição nas estratégias, à medida que se apresenta a perspectiva do direito ao “acesso, permanência e aprendizagem” de modo que o atendimento seja para todas as crianças da Educação Infantil, a outra meta restringe o público a ser atendido na ETI excluindo dessa forma a oferta da Educação Especial em Creches. Nesse sentido, nos parece que ao tempo que uma meta inclui, a outra meta se apresenta com uma possível perspectiva de exclusão.

Em relação a quantas vezes firmaram contrato com o poder público municipal, a instituição C informou que foram 3 vezes, e a instituição D, 4 vezes. A instituição C informou que o primeiro ano que firmou contrato com a gestão municipal foi em 2013 e já foi contemplada 3 vezes com o contrato de prestação de serviços da Educação Infantil. Já na instituição D, o primeiro contrato foi em 2011, sendo contemplada 4 vezes com o contrato. É importante salientar que essas instituições são da categoria privada sem fins lucrativos.

Em relação ao tempo pedagógico, nota-se que todas as instituições enquadram-se na definição do tempo integral, conforme a LDB (BRASIL, 1996), art. 31, inciso III, em que se prevê o “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”.

Quadro 19: Tempo pedagógico das Instituições de Ensino que ofertam Educação Infantil ETI em Camaçari (BA)

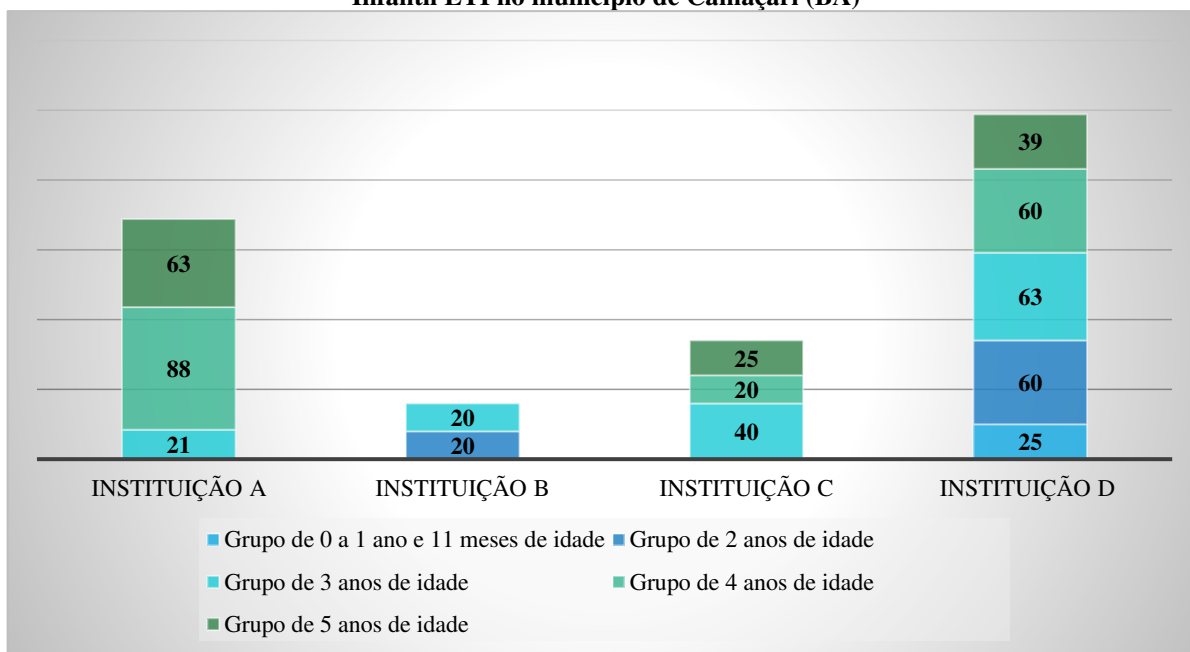
HORÁRIOS	A	B	C	D
ENTRADA	8h	8h	7h30	7h30
SAÍDA	16h	16h30	16h30	17

Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário de caracterização das instituições (2022).

A partir do quadro 19, nota-se que as instituições diferem em relação ao tempo ofertado às crianças. As instituições A e B iniciam no mesmo horário, mas diferem no horário da saída, contradizendo a Portaria nº. 15/2017, que estabelece o horário para a ETI das 7h40 às 16h30.

Já as instituições C e D estabelecem o mesmo horário de entrada, mas diferem no horário da saída, ou seja, a instituição D é a que oferta uma quantidade maior de horas com o tempo integral de 9h e 30min.

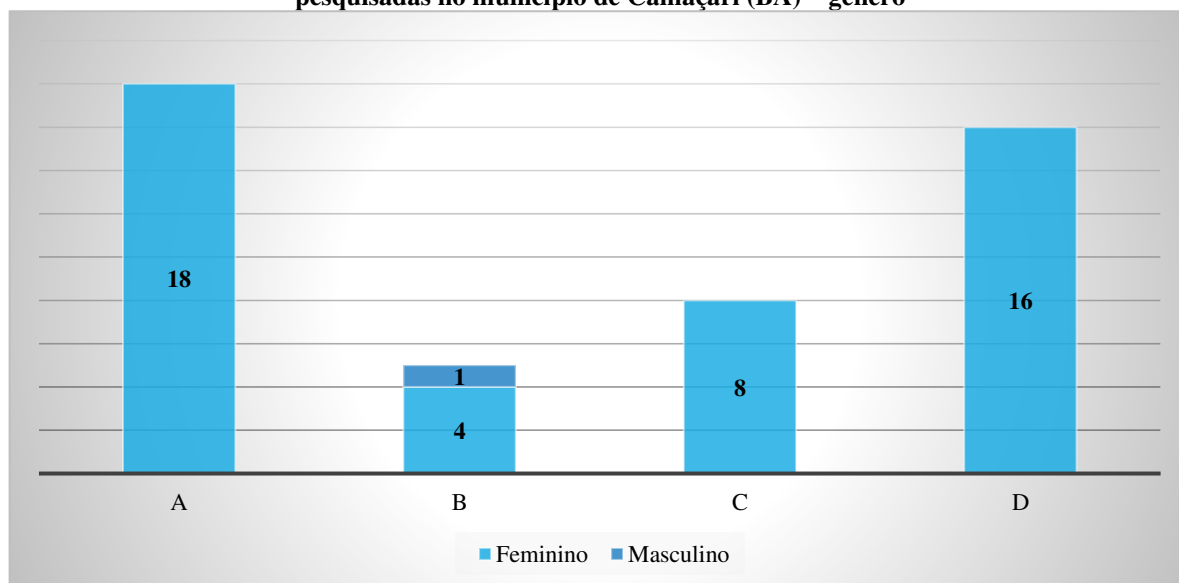
Gráfico 7: Quantitativo do público-alvo atendido nas instituições pesquisadas da Educação Infantil ETI no município de Camaçari (BA)



Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário de caracterização das instituições pesquisadas (2022).

Conforme o gráfico 7, das instituições pesquisadas as A, C e D ofertam atendimento para creche e pré-escola, exceto a instituição B, que oferta apenas atendimento para creche. Em relação ao público-alvo, percebe-se que a oferta majoritária de matrículas encontra-se na pré-escola nas instituições A e C, já na instituição D, a oferta majoritária de atendimento é na creche. É importante salientar que o Município de Camaçari (BA) na categoria pública oferta apenas o atendimento de crianças a partir de 2 anos de idade, e o atendimento em berçários é ofertado apenas na categoria privada. Fazendo o cotejamento entre as instituições pesquisadas em relação ao total de matrículas, observa-se que a oferta majoritária se encontra na instituição D, que representa a categoria privada conveniada com o poder público.

Gráfico 8: Perfil dos(as) profissionais da Educação das Instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas no município de Camaçari (BA) – gênero



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários de caracterização (2022).

O gráfico 8 apresenta o contexto das instituições de ensino em relação ao gênero. A partir dos questionários de caracterização, identificamos que, em todas as instituições pesquisadas, 100% da equipe de professores(as) e suas respectivas auxiliares de classe, considerando as instituições que têm esse(a) profissional, são do sexo feminino, assim como as profissionais que atuam na gestão escolar, tanto os(as) gestores(as) quanto o(a) vice-gestora são do gênero feminino. Em relação ao cargo de secretário(a) escolar, dos(as) 04 (quatro) profissionais existentes apenas 01 (um) na instituição B é do sexo masculino.

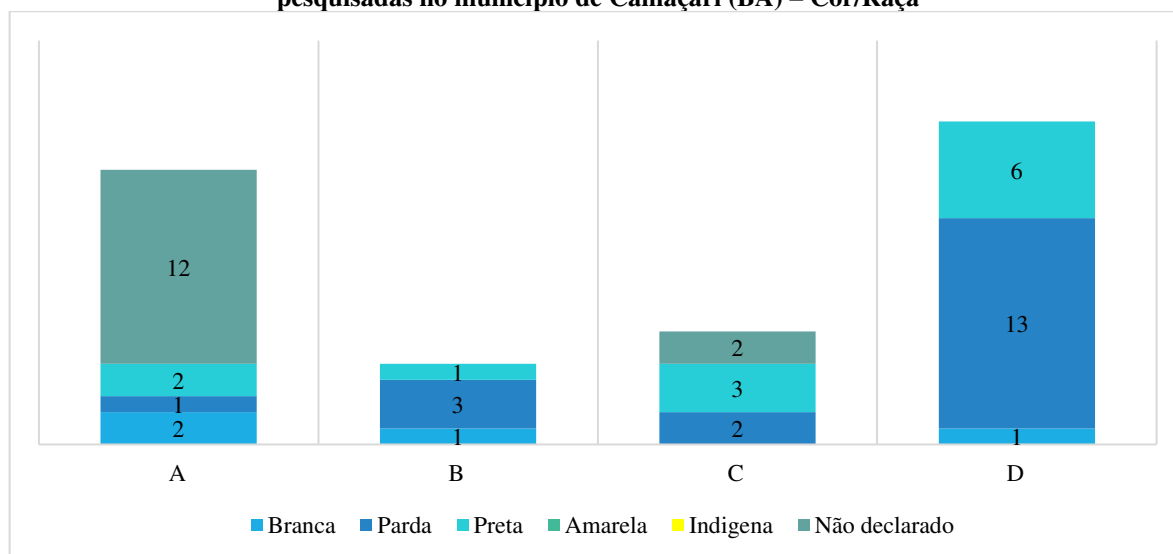
Diante desse cenário, percebe-se a presença majoritária feminina no âmbito das instituições pesquisadas, ainda que historicamente esse lugar de atuação tenha sido associado ao cuidar e por isso tenha havido uma representação social que associava à mulher essa função do cuidado, atribuindo ainda uma característica maternal à função de professoras. Na contemporaneidade, a função dessas profissionais ganha um novo enfoque, à medida que consideramos a luta histórica das mulheres em relação às desigualdades de gênero. Esse enfoque da atuação das mulheres nos espaços de Educação Infantil ETI emerge a partir da sua função social e política, o que demanda compreender que “a creche é uma maneira concreta de enfrentar a desigual divisão sexual do trabalho, fator determinante para se manter a discriminação, subjugação e exploração das mulheres” (TELES, 2015, p. 29).

A Educação Infantil ETI associada as questões de gênero faz emergir o empoderamento que “está intimamente ligado à conscientização” (GUARESCHI, 2010, p. 259), considerando que

A tomada de consciência confere determinado poder às pessoas (e grupos), gerado a partir dos próprios sujeitos-agentes, por um lado. Ele não é outorgado, pelo contrário, é resultado de uma práxis de reflexão e de inserção crítica das pessoas, provocadas pelos problemas ou pelas perguntas problematizadoras, que os colocam em ação. (GUARESCHI, 2010, p. 260).

Assim sendo, a partir da tomada de consciência das profissionais que atuam nessas instituições sobre esse lugar da política educacional, o empoderamento feminino se sobrepõe à visão reducionista associada apenas ao cuidado e ao maternal da função dessas mulheres. Portanto, enquanto política de direito das mulheres-mães, a Educação Infantil ETI confere esse status às profissionais que nela atuam como empoderadas da sua função social que empoderam outras mulheres. Conforme Guareschi (2010), o empoderamento tem como eixos estruturantes a conscientização e a liberdade, ou seja, à medida que as profissionais tomam consciência de seu papel, elas contribuem para a emancipação das mulheres-mães.

Gráfico 9: Perfil dos(as) profissionais da Educação das Instituição de Educação Infantil ETI pesquisadas no município de Camaçari (BA) – Cor/Raça



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários de caracterização (2022).

Em relação à cor/raça, o gráfico 9 nos apresenta o cenário de cada instituição pesquisada, nos permitindo fazer o cotejamento entre elas em relação à cor/raça, em que se evidencia que apenas a instituição C não apresenta a cor branca. Somando a cor/raça parda e preta, percebe-se que aparece em todas as instituições, mas na C e D a quantidade é majoritária. Sobre a cor amarela e indígena, conforme os dados dos questionários, não houve declarados.

O destaque que esse gráfico nos revela é sobre a quantidade de cor/raça não declarados na instituição A, e a partir dos questionários observamos que 73% dos(as) docentes e 100% dos(as) auxiliares(as) de classe enquadram-se nesse perfil de cor/raça não declarado, considerar-se-á ainda a instituição C em que 50% das professoras também correspondem a esse

perfil. Diante do exposto, entendemos que este é um possível indicador que reflete uma contradição, se considerarmos a obrigatoriedade da Lei nº. 10.639/2003 que trata da inclusão nos currículos escolares da “História e Cultura Afro-Brasileira”, bem como a Resolução nº. 01/2004, que trata sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Na medida em que esses instrumentos normativos refletem princípios de fortalecimento de identidades e de direitos, de certo modo vemos como uma situação contraditória ainda existirem profissionais que não declaram cor/raça após 17 anos de efetivação da lei no contexto da educação.

Tabela 14: Perfil da equipe gestor(a) das instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA)

		Gestor(a) Escolar	Vice- gestor(a) Escolar	Coordenador(a) Pedagógico	Secretário(a) escolar
RESIDE EM CAMAÇARI?	SIM	04	--	02	03
	NÃO	--	01	---	01
NATUREZA DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO	Concursado	02	01	---	02
	CLT	02	---	01	02
	MEI	---	---	01	---
PROVIMENTO NO CARGO	Indicação	03	01	02	03
	Eleição	---	---	---	---
	Outro	01	---	---	---
	Não Informado	---	---	---	01
CARGA HORÁRIA	20H			01	---
	40H	04	01	01	04
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Ensino Médio	---	---	---	01
	Graduação	04	01	02	03
	Especialização	04	01	02	01
	Mestrado	01	---	---	---
	Doutorado	01	---	---	---
TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO	Menos de 5 anos	----	01	---	---
	Mais de 5 anos e menos de 10 anos	03	----	01	02
	Mais de 10 anos	01	----	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários de caracterização das Instituições de Educação Infantil ETI (2022).

A tabela 14 apresenta de forma quantitativa dados que nos situam acerca do perfil da equipe gestor(a) das instituições pesquisadas de Educação Infantil ETI e que nos permitem fazer algumas complementações baseadas nos questionários de caracterização, ao tempo que nos permite trazer as particularidades de cada uma, e assim complementando os dados. Nesse

sentido, identificamos que todas as 04 (quatro) instituições têm a figura do(a) gestor(a) escolar e que todos(as) residem no município de Camaçari (BA). Nas instituições A, C e D o(a) gestor(a) escolar reside em Camaçari há mais de 40 anos, e na B, menos de 5 anos. Apenas a instituição A tem vice-gestor escolar, e reside em outro município. Somente as instituições C e D têm coordenador(a) pedagógico e todas residem no município há mais de 20 anos. Todas as instituições têm a figura do(a) secretário(a) escolar, dos(as) 4 (quatro) que ocupam o cargo, somente o da instituição B não reside no município.

Em relação à natureza do vínculo empregatício, todos(as) das instituições A e B são concursados, e das instituições C e D são contratados conforme a Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, exceto a coordenadora pedagógica da instituição C, cuja natureza do vínculo empregatício é mediante prestação de serviços, Microempreendedor Individual – MEI. Sobre a forma de provimento aos cargos nas instituições A, B e D, todos(as) foram mediante indicação, na instituição C, apenas o cargo de coordenador(a) pedagógico foi indicação, o de gestor(a) escolar foi uma substituição, e o cargo de secretário(a) escolar não foi informado.

Importa saber aqui que, sobre a indicação ao cargo de gestor(a) escolar e vice-gestor(a) no âmbito das instituições da rede municipal evidencia-se que o Município desconsidera um dos princípios da gestão pública, que é a gestão democrática conforme estabelece a Constituição Federal (BRASIL, 1988) ratificada pela LDB (BRASIL, 1996). Desconsidera, ainda, o PNE (2014-2024), que na Meta 19 trata da garantia da gestão democrática da educação pública ratificada também no PME (2015-2024), ao estabelecer que o Município deverá “garantir condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, além da consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas municipais” (CAMAÇARI, 2015, Lei nº. 1.415, Meta 19).

Conforme o Inepdata (INEP, 2020), a eleição para gestores escolares é um dos indicadores da Meta 19 do PNE (2014-2024). Identificamos que o Município tem a Lei nº. 1.177/2011, que regulamenta o processo de eleição direta para a escolha de gestor(a) e vice-gestor(a) das escolas da rede municipal, sendo que no corpo da lei se lê:

Os Diretores e Vice-diretores dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de Educação serão nomeados por ato do Poder Executivo Municipal, que recairá sobre o professor(a) ou coordenador(a) pedagógico eleitos através de eleições diretas e secretas” (CAMAÇARI, 2011, Lei nº. 1.177/2011, art. 1º).

O escopo dessa lei municipal evidencia que a eleição será para todos os estabelecimentos de ensino, contudo, no art. 2º, ao tratar sobre os critérios, identificamos que o documento aborda apenas sobre o Ensino Fundamental, ratificando a exclusão da Educação Infantil neste processo, e possivelmente justifica-se a ausência de eleições nesta etapa de ensino.

É importante salientar que a Lei nº. 1.177/2011 foi aprovada numa gestão de Partido dos Trabalhadores (PT), e que colocou a legislação em prática, nomeando gestores(as) eleitos(as), exceto na Educação Infantil, que foi de livre indicação da gestão. A partir de 2017, quando assumiu a nova gestão do partido Democratas (DEM), não ocorreu mais eleições em nenhuma das etapas de ensino, prevalecendo o critério de indicação, como vimos no nosso recorte da pesquisa. Nesse sentido, a eleição para gestores(as) da Educação Infantil foi ignorada por ambas as gestões.

É importante destacar que, de acordo com o Inepdata (INEP, 2020), no Brasil em 2020 apenas 6,6% das escolas públicas selecionaram seus gestores escolares mediante “processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar”. Se consideramos a meta a ser atingida de 100% até 2025, é notório que o alcance da meta proposta está muito distante de ser realizada, e o cenário do município de Camaçari também é um indicador do não alcance dessa meta, evidenciado pela forma como a gestão municipal utiliza para provimento ao cargo mediante indicação apesar de haver uma lei que regulamenta a eleição de gestores.

Sobre a carga horária da equipe gestora, os questionários evidenciaram que todos(as) que ocupam o cargo de gestor(a) escolar, vice-gestor(a) escolar e secretário(a) escolar atuam 40 horas, fazendo uma ressalva apenas para o cargo de secretário escolar, haja vista que, conforme informado, um desses profissionais, apesar de ter a carga horária de trabalho na rede municipal de 40 horas na instituição B, atua apenas 8 horas e o restante de sua carga horária é distribuída conforme critérios da rede municipal. Já quanto aos(as) coordenadores(as) pedagógicos, apenas as instituições C e D têm o profissional, sendo que na D a jornada é de 40 horas, e na C de 20 horas.

Importa saber ainda que todos(as) que ocupam o cargo de gestor(a) escolar e vice-gestor(a) escolar nas instituições A, B, C e D possuem formação completa no curso de Pedagogia e especialização, e as instituições C e D, que têm coordenador(a) pedagógico, informaram que essas possuem graduação em Pedagogia e especialização. Apenas a instituição D tem uma gestora escolar com mestrado concluído e cursando doutorado. Em relação ao cargo de secretário(a) escolar, identificamos que na instituição A e D os(as) profissionais têm formação acadêmica em graduação na área de Educação, sendo que apenas na instituição A o(a) secretário(a) escolar tem especialização em Educação concluída, na instituição B a formação é em graduação cursando e na C apenas Ensino Médio.

As instituições B, C e D informaram que suas respectivas gestoras têm mais de 5 anos atuando no cargo, sendo que na instituição B a gestora tem 9 (nove) anos de atuação na instituição e o mesmo tempo no cargo, já na C, a gestora escolar tem 12 (doze) anos na

instituição e 7 (sete) anos no cargo de gestão, enquanto na D, tem 8 (oito) anos atuando na instituição e 6 (seis) anos no cargo de gestão escolar. Apenas o(a) gestor(a) da instituição A tem mais de 10 anos atuando em gestão escolar, contudo, foi informado que na instituição ela só tem dois anos no cargo, o mesmo tempo de atuação, enquanto a vice-gestora está há 3 anos na instituição, sendo o mesmo tempo que atua no cargo.

No cargo de coordenador(a) pedagógico, na instituição C são 2 (dois) anos no cargo e 6 (seis) anos atuando na instituição, e na D não foi informado no questionário. Em relação ao cargo de secretário(a) escolar, todas as instituições pesquisadas afirmaram ter esse profissional atuando. Na instituição A, o tempo de atuação é de 8 anos na instituição e o mesmo tempo no cargo na B, na C tem 7 anos atuando na instituição, mas não foi informado o tempo no cargo, e na D são 19 anos atuando na instituição e 3 anos no cargo.

Tabela 15: Tempo de atuação da equipe gestor(a) das instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA)

		A	B	C	D
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	Gestor(a) escolar	27 anos	12 anos	---	--
	Vice-gestor(a) escolar	11 anos	--	---	---
	Coordenador(a) pedagógico	---	--	---	---
	Secretário(a) escolar	12 anos	--	---	---
NA INSTITUIÇÃO	Gestor(a) escolar	02 anos	09 anos	12 anos	8 anos
	Vice-gestor(a) escolar	03 anos	--	--	--
	Coordenador(a) pedagógico	---	---	9 anos	06 anos
	Secretário(a) escolar	03 anos	NI	07 anos	19 anos
NO CARGO ATUAL	Gestor(a) escolar	11 anos	09 anos	07 anos	06 anos
	Vice-gestor(a) escolar	15 anos	--	--	--
	Coordenador(a) pedagógico	---	--	07 anos	02 anos
	Secretário(a) escolar		NI	NI	03 anos
NA EDUCAÇÃO INFANTIL ETI	Gestor(a) escolar	02 anos	12 anos	10 anos	NI
	Vice-gestor(a) escolar	03 anos	--	--	--
	Coordenador(a) pedagógico	---	--	07 anos	NI
	Secretário(a) escolar	03 anos	NI	NI	19 anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários de caracterização das Instituições de Educação Infantil ETI e no Questionário de entrevistas (2022).

A partir da tabela 15, identificamos que a equipe gestor(a) da instituição A tem o maior tempo de atuação na rede pública em gestão escolar, mas no âmbito da instituição atual, possui menor tempo de atuação comparado com as demais equipes gestoras. Em relação à experiência de atuação na Educação Infantil ETI, a instituição B apresentou maior tempo de experiência. Importa salientar que a instituição B não informou (NI) o tempo de atuação do(a) secretário(a) escolar na instituição, no cargo específico de secretário(a), e na Educação Infantil ETI. Já a

instituição C não informou (NI) do(a) secretário(a) escolar o tempo de atuação no cargo atual e na Educação Infantil ETI. E a instituição D não informou (NI) o tempo de atuação do(a) gestor(a) na Educação Infantil ETI e do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

Tabela 16: Perfil da Equipe Docente das Instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA)

		A	B	C	D
QUANTIDADE DE PROFESSORES(AS) EXERCENDO DOCÊNCIA		11	03	04	10
QUANTIDADE POR GÊNERO	Feminino	11	03	04	10
	Masculino	--	--	--	--
QUANTIDADE POR COR/RAÇA	Branca	--	01	--	--
	Parda	02	02	02	07
	Preta	01	--	--	03
	Amarela	--	--	--	--
	Não declarado	08	--	02	--
QUANTOS TÊM 40 HORAS?		09	03	04	10
QUANTOS RESIDEM EM CAMAÇARI (BA)		04	01	04	10
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	Concluída	09	03	04	03
	Em curso	--	--	--	07
	Outra	01	--	--	--
QUANTOS TÊM ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO?		09	02	03	--
QUANTOS TÊM MESTRADO?		02	--	--	--
QUANTOS TÊM DOUTORADO?		--	--	--	--
TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	Entre 5 e 10 anos	01	02	--	--
	Mais de 10 anos	10	01	--	--
TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO	Menos de 1 (um) ano	01	NI	--	02
	Entre 1 ano e 2 anos	05	NI	--	--
	Entre 2 anos e 3 anos	--	NI	--	--
	Entre 3 anos e 5 anos	3	NI	--	06
	Mais de 5 anos	2	NI	04	02
NATUREZA DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO	Concursado	11	03	--	--
	Reda	--	--	--	--
	Comissionado	--	--	--	--
	Outros	--	--	04	10

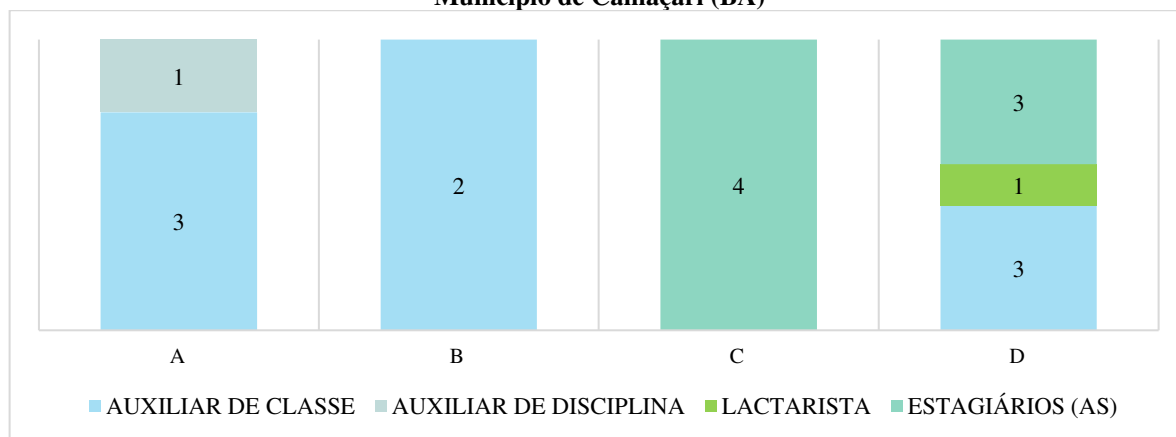
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários de caracterização das Instituições de Educação Infantil ETI (2022).

A tabela 16 nos revela que a instituição A tem a maior quantidade de professoras exercendo a docência. Em relação à questão de gênero, predomina o sexo feminino em todas as instituições. Em relação à quantidade cor/raça, destaca-se a instituição A, com maior número de não declarados, o que representa mais de 50% das professoras. Sobre a carga horária, apenas

a instituição A não tem 100% das professoras em jornada de 40 horas. Sobre o local de residência, identificamos que apenas nas instituições conveniadas 100% das professoras residem no município. No item graduação em Pedagogia, apenas a instituição D informou que existem professoras cursando, a instituição A informou que uma das professoras é formada em outra graduação. Em relação à especialização em Educação, a maioria das professoras da instituição A possuem essa formação, e apenas na instituição D nenhuma professora tem especialização, e sobre o mestrado, apenas a instituição A tem duas professoras.

Sobre o tempo de atuação na rede municipal de ensino, na instituição A, das 11 professoras, 10 têm mais de 10 anos, e na instituição B, apenas uma tem mais de 10 anos de atuação. Em relação ao tempo de atuação na instituição, na A, a maioria tem entre 1 e 2 anos, a instituição B não informou, na instituição C, 100% têm mais de 5 anos de atuação, já na instituição D, a maioria tem entre 3 anos e 5 anos. Apenas a instituição D não informou (NI) o tempo de atuação das professoras na instituição. Em relação à natureza do vínculo empregatícios, na rede pública todas as professoras são concursadas, e nas instituições conveniadas, todas são contratadas mediante regime CLT.

Gráfico 10: Equipe não docente das instituições de ensino de Educação Infantil ETI pesquisadas no Município de Camaçari (BA)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários de caracterização (2022).

O gráfico 10 apresenta o quadro de pessoal não docente que atua diretamente com as crianças, auxiliando as professoras. Na instituição A há 3 (três) auxiliares de classe e 1 (uma) auxiliar de disciplina. Na instituição B, apenas 2 (duas) auxiliares de classe, e na instituição D há 3 (três) auxiliares de classe. Em relação aos estagiários, apenas a instituição C e D informaram que haver, e que estes atuam como auxiliares de classe, sendo todos(as) estudantes do curso de Pedagogia. Sobre o(a) profissional lactarista, apenas a instituição D tem 1 (um) atuando.

Considerando que a existência majoritária é de auxiliares de classe, elaboramos a tabela 17, detalhando o perfil desse(a) profissional, considerando ainda que a sua atuação é diretamente com as crianças dando suporte à equipe docente.

Tabela 17: Perfil dos não docentes das instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA) – Auxiliar de Classe

		A	B	C	D
QUANTIDADE POR GÊNERO	Feminino	03	02	--	06
	Masculino	--	--	--	
QUANTIDADE POR COR/RAÇA	Branca	--	--	--	
	Parda	--	01	--	04
	Preta	--	01	--	02
	Amarela	--	--	--	--
	Não declarado	03	--	--	--
QUANTOS TÊM 40 HORAS?		03	02	--	06
QUANTOS RESIDEM EM CAMAÇARI (BA)?		Nenhuma	01	--	06
TEM ENSINO MÉDIO	Concluído	03	02	--	04
	Não concluído			--	01
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	Concluída	01	02	--	--
	Em curso	01	--	--	01
	Outra	01	--	--	--
QUANTOS TÊM ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO?	Concluída	--	02	--	--
	Em curso	01	--	--	--
QUANTOS TÊM MESTRADO?		--	--	--	--
QUANTOS TÊM DOUTORADO?		--	--	--	--
NATUREZA DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO	Concursado	03	02	--	--
	Reda	--	--	--	--
	Comissionado	--	--	--	--
	Outros	--	--	--	06

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários de caracterização das Instituições de Educação Infantil ETI (2022).

Vale salientar que em relação à equipe não docente, perguntamos se a instituição tem lactarista para o berçário, e apenas a instituição D tem 01 (um) que é do sexo feminino, cor/raça informada parda, reside no município de Camaçari (BA), o vínculo empregatício CLT com jornada de trabalho de 40 horas, a formação acadêmica Ensino Médio completo e cursando graduação em Pedagogia. As instituições A, B e C não têm lactarista pois não ofertam atendimento em berçário. Das instituições pesquisadas, somente a instituição A tem apenas 01

(um) auxiliar de disciplina, do sexo feminino, cor/raça branca, possui graduação completa em Pedagogia, atua 40 horas na instituição e não reside no município de Camaçari (BA). Sobre a existência de estagiários(as), somente as instituições C e D informaram que têm. A instituição C tem 4 (quatro) estagiários(as) e a D tem 3 (três), e ambas, conforme observação no questionário, informaram que os(as) estagiários(as) são estudantes do curso de Pedagogia e atuam desenvolvendo atividades de auxiliar de classe.

Quadro 20: Aspectos pedagógicos – sobre o planejamento e a formação docente nas instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA)

		A	B	C	D
O planejamento pedagógico do(a) professor(a) é realizado:	Semanalmente	x	x	x	--
	Quinzenalmente	--	--	--	--
	Mensalmente	--	--	--	x
Qual a carga horária disponibilizada para o planejamento do(a) professor(a) na instituição?		6h 3h	6h	3 horas	8 horas
A instituição promove formação continuada para os(as) docentes?	Sim	x	--	x	x
	Não	--	--	--	--
	Qual a periodicidade?	Semestral	--	Mensal	Mensal

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos questionários de caracterização das Instituições de Educação Infantil ETI (2022).

Em relação aos aspectos pedagógicos, conforme o quadro 20, a instituição A informou que a formação ocorre de maneira semestral, salientando que se houver demanda da equipe essa periodicidade pode ser reduzida. A instituição C informou que durante o planejamento dos(as) professores(as) os(as) estagiários(as) ficam com as crianças.

Tabela 18: Quantitativo de funcionários não docentes de apoio administrativo

	QUANTIDADE			
	A	B	C	D
Aux. Administrativo	1	1	--	--
Porteiro/Vigilante	2	1	--	1
Serviços Gerais/Limpeza	4	3	2	3
Merendeira/ Cozinheira	3	2	2	2

Fonte: Elaborado pela autora, com base no roteiro de observação para a inspeção (2022).

A tabela 18 apresenta os dados sobre o quantitativo de funcionários não docentes de apoio administrativo. A instituição A informou que são 2 (dois) vigilantes e não porteiros, que as 4 (quatro) profissionais de serviços gerais/limpeza são funcionárias de uma empresa

terceirizada e das 3 profissionais merendeira/cozinhar, 1 (uma) é terceirizada. A instituição B informou que não tem porteiro e sim vigilante, e em relação à merendeira/cozinheira apenas uma é merendeira a outra é auxiliar. Já a instituição C informou que não tem auxiliar administrativo e que essa função geralmente é realizada por estagiários ou voluntários. A instituição D informou ter 1 (uma) merendeira/cozinheira e 01 (uma) auxiliar.

Para situarmos o contexto da pesquisa, para fins de um diagnóstico, considerando a gestão da política de Educação Infantil ETI, apresentamos ainda alguns dados sobre o perfil dos últimos(as) gestores(as) da Secretaria de Educação do Município de Camaçari.

Quadro 21: Perfil dos(as) secretários(as) de Educação do Município de Camaçari (BA) durante a execução do PME (2015-2024)

GESTOR(A)	FORMAÇÃO ACADÊMICA	VÍNCULO EMPREGATÍCO	PRINCIPAIS EXPERIÊNCIAS	PERÍODO DE ATUAÇÃO COMO SECRETÁRIO(A)
1	Licenciatura em Letras	Concursado	Presidente do Sindicato dos Professores de Camaçari – SISPEC Docente Ensino Fundamental – Anos Finais	2005 – 2015 (10 anos e 2 meses)
2	Licenciatura em Geografia ESPEC. em Geografia do Semiárido Brasileiro, Espec. em Gerente de Cidades Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano	Concursado	Coordenação em Ensino Superior e profissionalizante Docente Ensino Fundamental (2005) Subsecretário de educação (2014-2015)	2015-2016 (11 meses)
3	Licenciatura em História. Especialização em Política e Estratégia Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos Doutorado em andamento em Estudos Étnicos e Africanos	Concursado	Coordenador Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Camaçari (2011-2012) Gestor escolar Coordenador Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Camaçari Conselheiro do Fundeb Conselheiro do Conselho Municipal de Educação Formador de professores Subsecretário de Educação (2015-2016)	2016
<i>Continua</i>				

Continuação				
4	Licenciada em pedagogia Doutorado em Educação e Contemporaneidade Mestrado em Educação e Contemporaneidade Especialização em Formação do Professor Alfabeticador	Comissionado (2017)	Coordenadora pedagógica Formação de Professores Docência no Ensino Superior.	2017- atual

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Currículos Lattes (2022)

O quadro 21 apresenta o perfil dos(as) gestores(as) que assumiram o cargo de Secretário(a) de Educação no Município de Camaçari durante a execução do PME (2015-2024). Nesse período, a Secretaria de Educação teve 04 (quatro) gestores(as), e desses 3 (três) são do sexo masculino e 1 (uma) do sexo feminino, 3 (três) são professores concursados do Município, e a atual gestora tem vínculo empregatício como cargo comissionado. Com base na pesquisa aos Currículos Lattes¹¹, em relação à formação acadêmica, o primeiro tem formação em licenciatura em Letras, o segundo é licenciado em Geografia, com especializações e mestrado, o terceiro, formado em História, com especialização e mestrado concluído e o doutorado em andamento; e a última e atual gestora é graduada em Pedagogia, tendo como maior titulação o doutorado em Educação.

Sobre a atual gestora, conforme disposto em seu Currículo Lattes, é coordenadora pedagógica concursada da rede municipal de Salvador (BA) desde 2011, e atualmente exerce a função de Secretária de Educação do Município de Camaçari mediante cooperação técnica, exercendo cargo comissionado desde 2017. Identificamos ainda que na docência suas experiências se concentram no Ensino Superior em instituições de ensino particulares e na formação de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos. Em seu Currículo Lattes, a gestora informa que “tem larga experiência na área de Educação, com ênfase em formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica na vertente do letramento, da gestão educacional e da inovação pedagógica”. Além disso, identificamos que ela também foi gestora pedagógica do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, e que atualmente presta serviços à Secretaria Municipal de Educação, conforme o Portal de Compras (2021).

Nesse sentido, identificamos que do período de elaboração do PME (2015-2024), a gestão do Órgão Central esteve sob a responsabilidade de profissionais da educação, e ao

¹¹ Consultas realizadas no banco de dados do CNPq, na Plataforma Lattes, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 23 ago. 2022.

considerarmos as suas experiências com a Educação Básica no âmbito municipal dois aspectos emanam desse contexto, o primeiro que diz respeito ao político e segundo concernente à competência técnica. Ao político atribuímos dois sentidos: primeiramente, aos modos de assunção ao cargo, que tem como principal característica a indicação política partidária, e em seguida, o relacionado ao compromisso político no sentido da garantia dos direitos para fins de uma possível transformação, ou não, da realidade. Nesse sentido, com base em Bobbio (1998a; 1998b) e Stoppino (1998), o conceito de política está associado ao poder relacionado à capacidade de ação e dos possíveis efeitos e que também se associa ao poder ideológico à medida que consideramos este poder enquanto potencial de transformação ou não.

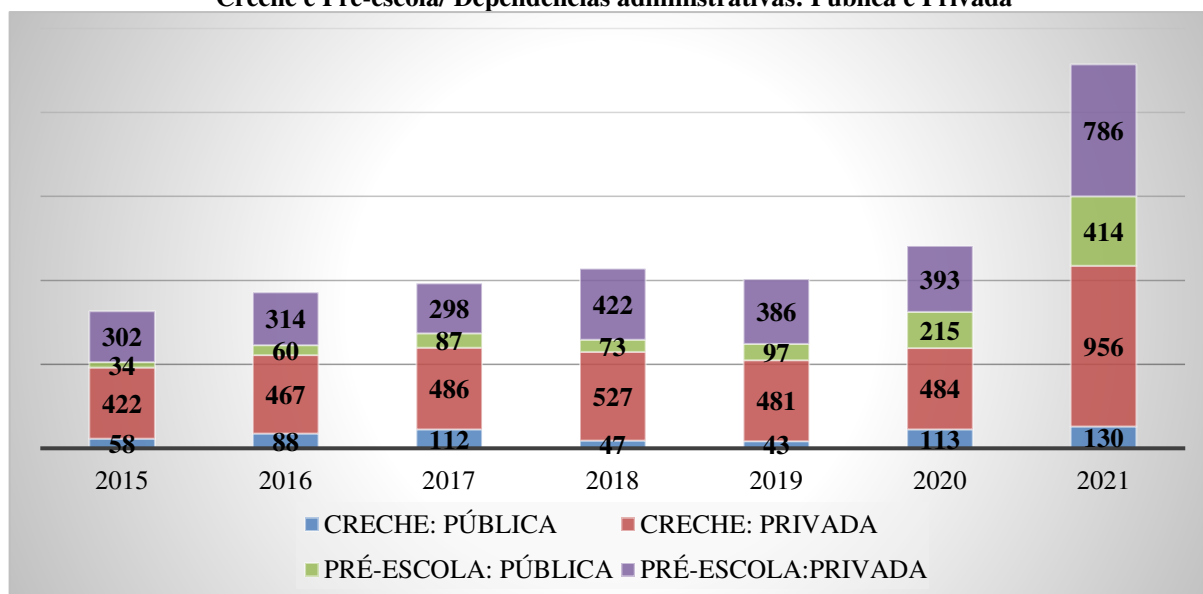
O outro aspecto, quanto à competência técnica, que diz respeito ao conhecimento desses gestores sobre gestão da educação, há de serem consideradas as dimensões política (efetividade), econômica (eficiência) e pedagógica (eficácia), com base em Sander (2017), considerando os seus respectivos critérios administrativos. Nesse sentido, por se tratar de profissionais da Educação, é evidente a expectativa de que esses gestores tenham competência técnica para fazer a gestão da Educação, contudo, é preciso considerar que a formação em licenciatura por si só não é um indicativo para isso, embora não possamos desconsiderar que as experiências em docência já são um determinante para compreender as demandas relativas a essa pasta.

5.2 RESULTADOS NA DIMENSÃO POLÍTICA

Com base no PME (2015-2024), faremos uma abordagem sobre os resultados da pesquisa que dizem respeito à categoria teórica dimensão política, com base em Sander (2007), associada ao critério de desempenho administrativo da efetividade enquanto “critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade” (SANDER, 2007, p.80), acentuando o direito à Educação Infantil, em harmonia com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996) e o ECA (BRASIL, 1990).

As abordagens em torno dos resultados se assentam na categoria analítica oferta, de modo que seja possível apreender sobre o alcance da oferta da Educação Infantil ETI no município de Camaçari (BA) e os elementos que a constituem no âmbito da sua execução, cotejando o planejado com a política de fato. Vale salientar que nesta seção teremos como principais autores Gandin (2005), Vieira (2002; 2007; 2009), Rosemberg (2013), Didonet (2015), Finco (2018), Teles (2015; 2018) e Saviani (2010; 2013a; 2013b).

**Gráfico 11: Matrículas da Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari (BA) (2015-2021).
Creche e Pré-escola/ Dependências administrativas: Pública e Privada**



FONTE: Elaborado pela autora, com base no Inepdata Censo da Educação Básica (2021).

O gráfico 11 nos apresenta o cenário da matrícula, em que é possível perceber que a matrícula majoritária da Educação Infantil ETI concentra-se na dependência administrativa privada tanto na Creche quanto na Pré-escola. Em relação à matrícula em creches da categoria público, o gráfico evidencia que após a aprovação do PME (2015-2024) houve um crescimento no número de matrículas; em 2016 foi de 52%, em 2017, comparando com o ano anterior, foi de 27,3%, o ano de 2018 nota-se um decréscimo de 58% das matrículas, mantendo uma estabilidade em 2019 apesar do decréscimo de 8,5%; já em 2020, percebe-se que ocorre uma elevação na taxa de matrícula de 163% comparando com o ano anterior, sendo esta a maior taxa de crescimento durante a execução do PME, e em 2021 a taxa de crescimento foi de 15%, a menor do período. Cotejando com as matrículas na dependência administrativa privada, percebe-se que de 2015 a 2020 ocorre uma certa estabilidade, destacando apenas o ano de 2021 com um aumento de 97,5% na taxa de crescimento da matrícula.

Em relação à Pré-escola, o gráfico demonstra que na dependência administrativa pública municipal, em 2016 houve uma elevação na taxa de matrícula de 76,5%; já em 2017 foi de 45%; em 2018 ocorreu um decréscimo na taxa de 16,1%; em 2019 ocorre uma elevação de 33%, destacando-se o ano de 2020 com a maior taxa de crescimento da matrícula, que foi de 122%, seguido por 2021 com uma taxa de acréscimo de 92,5%. Em relação à dependência administrativa privada, as matrículas apresentam uma certa estabilidade, porém, em 2018 nota-se uma taxa de crescimento de 41,6%, exatamente no período em que houve decréscimo na dependência administrativa pública da pré-escola. Em 2021, a dependência administrativa

privada da pré-escola apresenta uma elevação na taxa de matrícula de 100%. Vale destacar aqui que no ano de 2018 na dependência administrativa pública houve decréscimo na matrícula tanto na creche quanto na pré-escola.

Este primeiro cenário de oferta da Educação Infantil ETI no município já nos revela uma possível desigualdade de acesso à medida que a oferta majoritária se concentra na dependência administrativa privada. E esse contexto reforça os pressupostos de Giolo (2012, p. 94), quando afirma com base no contexto histórico do Brasil de oferta da ETI que “a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”. Nesse sentido, o cenário do município reafirma que o acesso à ETI ainda se acentua nessa desigualdade em que o fator econômico ainda é um indicador de (não) acesso.

É importante salientar que nos relatórios de monitoramento do PME (2015-2024) de 2018, 2019 e de 2021 não foram apresentados indicadores para a Educação Infantil ETI, na Meta 1 apresentam-se apenas indicadores referentes à universalização, contemplando somente o indicador 1A, que diz respeito ao percentual da população de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos que frequenta a escola, e o indicador 1B, que é sobre o percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequenta creche. Destaca-se ainda que os indicadores apresentados nos relatórios de 2019 e 2021 utilizaram como parâmetro os indicadores do PNE (2014-2024), ignorando os percentuais propostos no plano municipal, e isso foi evidenciado tanto na Meta 1 quanto na Meta 6 do PME (2015-2024).

Na análise da Meta 6 (ETI), identificamos que não foram apresentados em nenhum dos relatórios analisados indicadores por etapa de ensino. Notamos que há um reconhecimento nos relatórios de que esta meta contempla 2 (dois) indicadores, o primeiro Indicador 6A, que diz respeito ao percentual de escolas públicas que oferecem ETI, e o indicador 6B, que é sobre o percentual de alunos da Educação Básica matriculados na ETI.

A partir desse cenário, para fins de melhor compreendermos o contexto da oferta da Educação Infantil ETI no município de Camaçari (BA), considerando as metas propostas no PME (2015-2024) em relação à oferta da Educação Infantil ETI com base na Meta 1 (Educação Infantil) e a Meta 6 (Educação de Tempo Integral), elaboramos indicadores para analisar o alcance de oferta dessa política educacional com base na Ficha Técnica do relatório de monitoramento das metas do PNE (2014-2024), conforme o Inepdata (INEP, 2020), considerando ainda os indicadores propostos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018). Nesse sentido, os indicadores aqui adotados serão concebidos enquanto instrumento de quantificação que tem como objetivo verificar o alcance da política proposta no município.

Quadro 22: Indicadores da Oferta de Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari (BA): Meta 1 do PME (2015-2024)

Quadro 22. Indicadores da Oferta de Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari (BA): Meta 1 do PME (2015-2024)							
PME (2015-2024)	INDICADORES		Meta Proposta	FÓRMULA DE CÁLCULO	FONTE DE DADOS	DATA-BASE	PRAZO META PME
	1OEITIC	Percentual de crianças da Educação Infantil pública que pertencem ao público-alvo da Educação em tempo Integral (ETI) e que estão em jornada de tempo integral no município de Camaçari (BA).	100%	1OEITIC $\frac{N_{crianças^{ETI}}}{N_{crianças^{total}}} * 100$ Onde: Ncrianças^t = é a quantidade de crianças da Educação Infantil cujas matrículas são em instituições públicas em jornada de tempo integral no ano t. Ncrianças^t = é a quantidade de crianças da Educação Infantil cujas matrículas de escolarização são em instituição de ensino pública no ano t.	Inepdata Censo da Educação Básica	2015	2024
	1OEITIC-Creche	Percentual de crianças da creche pública que pertencem ao público-alvo da Educação em Tempo Integral (ETI) e que estão em jornada de tempo integral no município de Camaçari (BA).	100%	1OEITIC-Creche $\frac{N_{crianças^{ETIcreche}}}{N_{crianças^{total}}} * 100$ Onde: Ncrianças^t EITI-creche= é a quantidade de crianças da creche cujas matrículas são em instituições públicas em jornada de tempo integral no ano t. Ncrianças^t = é a quantidade de crianças da creche cujas matrículas de escolarização são em instituição de ensino pública no ano t.	Inepdata Censo da Educação Básica	2015	2024
	1OEITIC Pré-escola	Percentual de crianças da Pré-escola pública que pertencem ao público-alvo da Educação em Tempo Integral (ETI) e que estão em jornada de tempo integral no município de Camaçari (BA).	100%	1OEITIC-Pré-escola $\frac{N_{crianças^{ETIpre-escola}}}{N_{crianças^{total}}} * 100$ Onde: Ncrianças^t EITI-pré-escola= é a quantidade de crianças da pré-escola cujas matrículas são em instituições públicas em jornada de tempo integral no ano t. Ncrianças^t = é a quantidade de crianças da pré-escola cujas matrículas de escolarização são em instituição de ensino pública no ano t.	Inepdata Censo da Educação Básica	2015	2024

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Ficha Técnica Inepdata (INEP, 2020) e no PME (2015-2024) com adaptações (2022).

O quadro 22 apresenta os indicadores conforme os percentuais propostos no PME (2015-2024), evidenciando 3 indicadores correspondentes à Meta 1 (Educação Infantil) considerando o percentual proposto de 100% de atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. Para tanto, utilizaremos a sigla OEITIC para representar a nomenclatura relacionada à “Oferta de Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari (BA)”. O indicador 1 OEITIC diz respeito ao alcance da oferta da Educação Infantil ETI incluindo creche e pré-escola; o indicador 1OEITIC-Creche diz respeito ao alcance de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade; e o indicador 1OEITIC-Pré-escola diz respeito ao alcance de atendimento às crianças de 4 a 5 anos de idade.

Para fins de cálculo dos indicadores, utilizamos os dados estatísticos do censo escolar da Educação Básica Inepdata (2015-2021), tendo como data-base o ano de 2015, considerando que o PME (2015-2024) foi aprovado no final deste ano. Salientando que as fórmulas aqui adotadas foram adequadas aos indicadores criados, contudo, seguem a mesma lógica de cálculo utilizado pelo Inepdata (INEP, 2020) para o monitoramento da Meta 6 do PNE (2014-2024) que trata da oferta da Educação em Tempo Integral.

Para fins de análise do alcance da oferta da Educação Infantil ETI no âmbito municipal, realizamos o cotejamento com o cenário nacional e estadual, com base no proposto nos planos educacionais vigentes no período de execução do PME (2015-2024). Por esse motivo, faz-se necessário situar o contexto do plano estadual PEE (2006-2016), evidenciando que este não tinha metas propostas para a Educação Infantil ETI, mas sim compromissos denominados de “objetivos e metas”, o que também foi evidenciado no plano estadual PEE (2016-2026) em relação à Educação Infantil, quando diz que pretende:

Assegurar a discussão com os sistemas municipais de educação a respeito da universalização da pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, nos termos do disposto pela Emenda Constitucional Federal nº 59, de 11 de novembro de 2009, e estimular a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches. (META 1, Lei nº 10.330/2016).

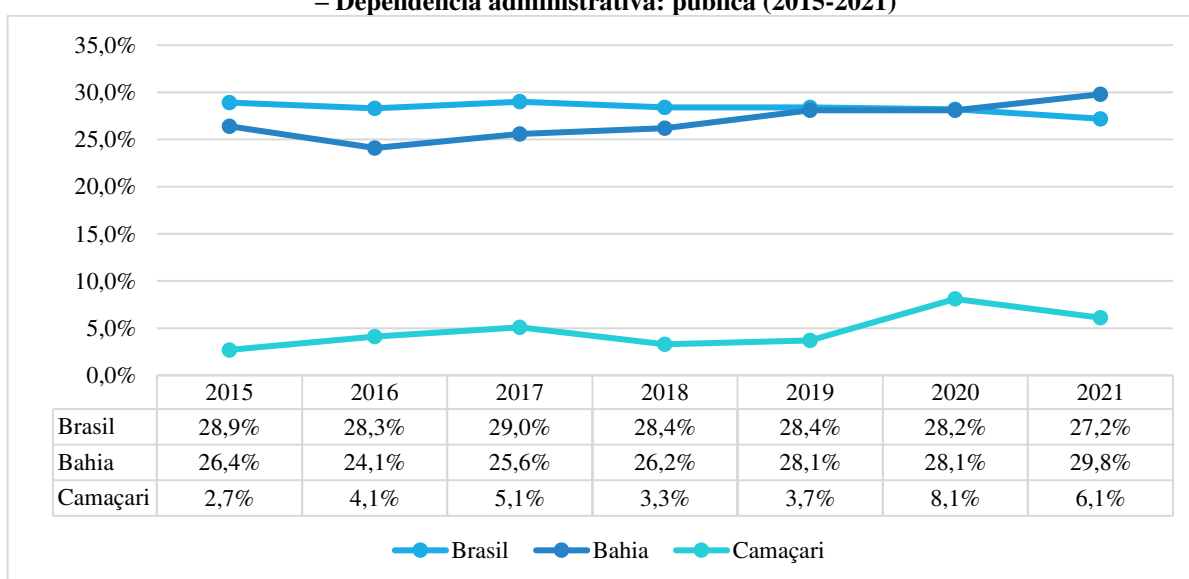
A partir dessa prerrogativa, na medida em que consideramos que a meta é representada pela quantificação, fica evidente o posicionamento do estado em assumir apenas o compromisso de “assegurar a discussão”, ou seja, resta claro que os modos como o estado se isenta da responsabilização em relação à oferta desta política educacional, dando a entender de que a responsabilidade sobre a oferta é unilateral, isto é, somente dos municípios, o que consideramos um posicionamento equivocado e excludente acerca desta tema. Tal posicionamento é ratificado na estratégia 1.9 deste plano, uma vez que a oferta da ETI é evidenciada também

nesta mesma perspectiva, assumindo o compromisso de apenas estimular a ampliação da oferta da ETI.

Nesse sentido, ao identificarmos tal cenário ratificado desde o plano estadual PEE (2006-2016) que não cita a pauta da ETI na Educação Infantil, nota-se que a exclusão e/ou os modos como esta política é concebida nos planos revelam que já são quase duas décadas em que essa pauta tem sido excluída do contexto do planejamento no âmbito estadual para fins de garantir a sua efetividade, sendo este cenário um possível indicador da oferta da ETI na Educação Infantil.

A partir de nossas análises, identificamos ainda que, em relação ao plano estadual PEE (2016-2026), na meta 6 a proposta é de 25% das escolas públicas ofertando a ETI, porém, não se estabelecem metas para a ampliação da matrícula. Já o plano nacional PNE (2014-2024) faz referência aos dois indicadores, percentuais de escolas e percentuais de alunos matriculados. Ou seja, o plano estadual desconsidera a ampliação da matrícula, assumindo o compromisso apenas em ampliar o número de escolas, o que necessariamente não significa ampliar o número de matrículas. Diante dessas lacunas dos planos estadual, optamos por fazer uma análise com base na meta nacional proposta no PNE (2014-2024) de 25%, enquanto estratégia de análise dos dados coletados como base para apreendermos o cenário de oferta no âmbito estadual e municipal.

Gráfico 12: Indicador 1 OEITIC – Percentual da matrícula na Educação Infantil ETI em Camaçari (BA) – Dependência administrativa: pública (2015-2021)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Básica, Inepdata (2015-2021).

O gráfico 12 apresenta uma série histórica que nos permite situar o contexto da oferta do município de Camaçari (BA), cotejando com as esferas administrativas nacional e estadual

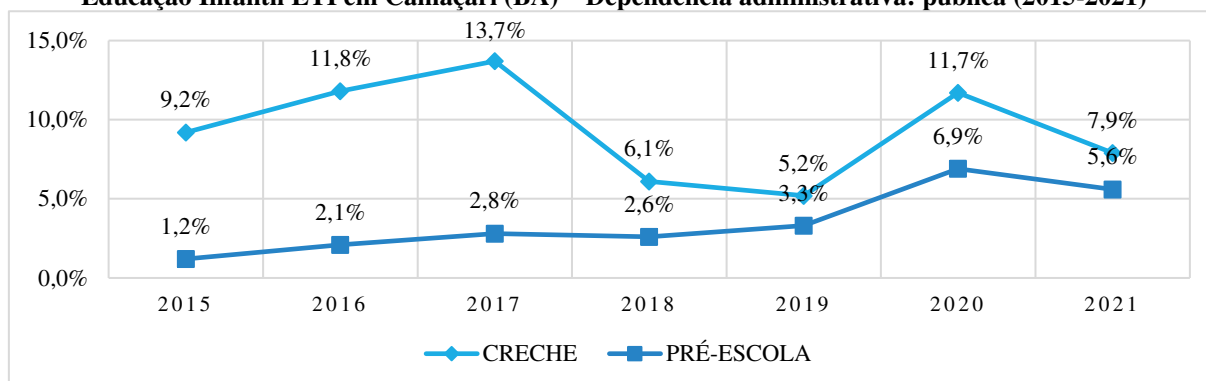
de modo que seja possível, a partir dos indicadores, situar o alcance da oferta da Educação Infantil ETI. Importa saber que a meta proposta no plano nacional é de 25% de atendimento dos alunos da Educação Básica em ETI enquanto no plano municipal foi de 100%. Nesse cenário, nota-se que o Brasil, desde 2015, com 28,9% de alcance, supera o proposto no PNE (2014-2024), e ainda que tenha havido decréscimo em 2021 com o percentual de 27,2%, a instabilidade de alcance se destaca por estar acima da meta proposta.

Em relação ao cenário do estado, ao considerarmos a meta de 25%, o gráfico apresenta que o alcance dessa meta já tinha sido realizado, haja vista que o indicador de alcance foi de 26,4%. Contudo, verificamos que em 2016 apresenta-se um indicador abaixo da meta, com o percentual de alcance de 24,1%, e a partir de 2017 mantêm-se os percentuais em crescente, com maior percentual em 2021, de 29,8% uma diferença de 4,8 p.p. em relação à meta proposta.

Em relação ao município de Camaçari (BA), com base nos dados do gráfico 12, analisamos a partir de dois cenários. O primeiro considerando a meta nacional e estadual proposta de 25% da Educação Infantil ETI, e nesse contexto, os indicadores do município já evidenciam um cenário muito distante de um possível alcance da meta de 25%, ainda que considerássemos o ano em que houve maior indicador, 2020, com o percentual de 8,1% a distância de alcance é de 16,9%. Tomando como referencial o percentual proposto de 100% no PME (2015-2024) e considerando o último ano analisado, neste caso, 2016, a distância de alcance da meta é de 93,9%.

Os indicadores percentuais do município revelam ainda que em 2016 comparando com 2015 houve um aumento de 1,4 p.p.; em 2017, apesar de apresentar aumento de 1 p.p. no indicador, há uma redução de 0,4 p.p., comparando com o crescimento do ano anterior. Destaca-se o ano de 2018 com um decréscimo de 1,8 p.p., o maior da série histórica analisada, e 2019 apresenta o menor percentual de aumento da matrícula na Educação Infantil ETI de 0,4 p.p., contudo, 2020 apresenta o maior acréscimo da série histórica, de 4,4 p.p., mas em 2021 o indicador comparado com o ano anterior apresentar uma redução de 2,4 p.p. na matrícula.

Gráfico 13: Indicador 10EITIC- Creche e Pré-escolas – Percentuais de crianças matriculadas na Educação Infantil ETI em Camaçari (BA) – Dependência administrativa: pública (2015-2021)

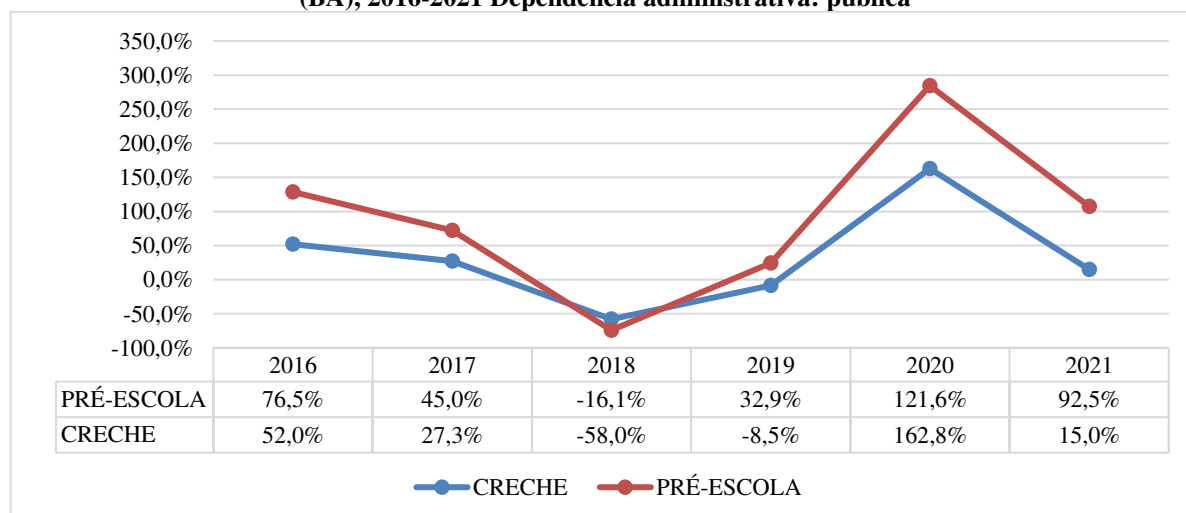


Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Inepdata Censo da Educação básica (2021).

O gráfico 13 nos apresenta os indicadores dos percentuais de alcance da oferta da Educação Infantil ETI em creche e pré-escola em instituições da dependência administrativa pública. Na Creche ETI, o gráfico nos mostra uma elevação no percentual da matrícula de 2015 a 2016 de 2,6 p.p.; em 2017, um crescimento de 1,9 p.p., porém, em 2018, comparando com 2017, o indicador da creche ETI diminuiu em 7,6 p.p., permanecendo em queda em 2019 de 0,9 p.p., mas em 2020 ocorre uma elevação de 6,5 p.p.; no entanto, em 2021, comparando com 2020, ocorre um decréscimo de 3,8 p.p. da matrícula. Diante do exposto, percebe-se que o ano de 2018 foi o que teve o maior percentual de redução da matrícula na creche ETI.

Em relação à pré-escola ETI, o gráfico 13 expõe os indicadores dando um panorama da abrangência da oferta de 2015 a 2019 com uma certa estabilidade na matrícula, com elevações abaixo de 1,0 p.p., porém, em 2020, assim como na creche ETI, ocorre um acréscimo de maior destaque de 3,6 p.p. comparado com o ano anterior, mas em 2021, o indicador percentual apresenta um declínio na matrícula de 1,3 p.p.

Gráfico 14: Taxa de Crescimento de Matrículas de Creche e Pré-escola em tempo integral, Camaçari (BA), 2016-2021 Dependência administrativa: pública



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Básica Inepdata de 2015 a 2021. (2022).

O gráfico 14 nos apresenta a taxa de crescimento de matrículas, evidenciando que na creche, em 2016, comparado com a data-base aqui adotada de 2015, houve crescimento de 52% da matrícula e na pré-escola de 76,5%. Já em 2017, a taxa de crescimento da creche é de 27,3% e na pré-escola de 45% apresentado uma redução no crescimento da matrícula comparando com o ano anterior. Em 2018, o gráfico apresenta um contexto de declínio na taxa de crescimento com um percentual negativo, um fenômeno que também ocorre na pré-escola apesar de a taxa negativa ser menor. Em 2019, as matrículas na creche apresentam uma elevação comparando com o ano anterior, contudo, a taxa permanece negativa, já na pré-escola, a taxa de crescimento é de 32,9%.

O ano de 2020 destaca-se com a maior taxa de crescimento tanto em creche quanto na pré-escola, com taxas acima de 100%, possivelmente pela inclusão de 2 instituições que identificamos conforme dados do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR (2020), as quais podem ter causado este impacto na elevação da taxa, haja vista que uma delas abriu 7 novas turmas de Educação Infantil ETI e a outra, 2 turmas. Em 2021 percebe-se uma redução na taxa de crescimento na creche de 29,1 p.p. e na pré-escola apesar de apresentar taxa de crescimento de 15%, nota-se um declínio no crescimento da matrícula, com uma diferença de 147,8 p.p. comparando com o ano anterior. Salienta-se que, conforme a entrevistada do Órgão Central OC2, em 2021 uma das instituições que ofertou a Educação Infantil ETI em 2020 suspendeu a oferta para esta demanda, o que possivelmente impactou na taxa de crescimento em 2021 com a redução da matrícula.

A partir dos indicadores apresentados até aqui sobre o percentual de matrículas, podemos inferir que o Município dificilmente conseguirá alcançar as metas propostas de atendimento às crianças na Educação Infantil ETI, considerando que o último resultado foi de 6,1% no ano de 2021, e se considerarmos o percentual proposto de 100%, conforme Meta 1 do plano municipal, a distância de cumprimento da meta é de 93,9 p.p. Caso seja observado o percentual proposto na Meta 6 de 80% de atendimento, a distância de cumprimento da meta é de 73,9 p.p.. Diante desse cenário, podemos inferir que as metas propostas no PME (2015-2024) dificilmente serão alcançadas até o final da sua vigência, ainda que sejam considerados todos os cenários de metas propostas, nos planos nacional, estadual e municipal.

Tabela 19: Taxa líquida¹² de matrículas na Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari, dependência administrativa pública e privada, com base nas estimativas do IBGE – 2015-2021

ANO	ESTIMATIVA IBGE	TAXA LÍQUIDA CRECHE		ESTIMATIVA IBGE	TAXA LÍQUIDA PRÉ-ESCOLA	
	0 a 3 anos de idade	ETI (Público)	ETI (Privada)	4 a 5 anos de idade	ETI (Público)	ETI (Privada)
2015	19.210	0,30%	2,20%	9.014	0,38%	3,35%
2016	19.555	0,45%	2,39%	9.176	0,65%	3,42%
2017	19.878	0,56%	2,44%	9.328	0,93%	3,20%
2018	19.666	0,24%	2,70%	9.228	0,80%	4,60%
2019	20.028	0,21%	2,40%	9.398	1,03%	4,10%
2020	20.374	0,55%	2,40%	9.560	2,25%	4,11%
2021	20.702	0,63%	4,62%	9.715	4,26%	8,10%

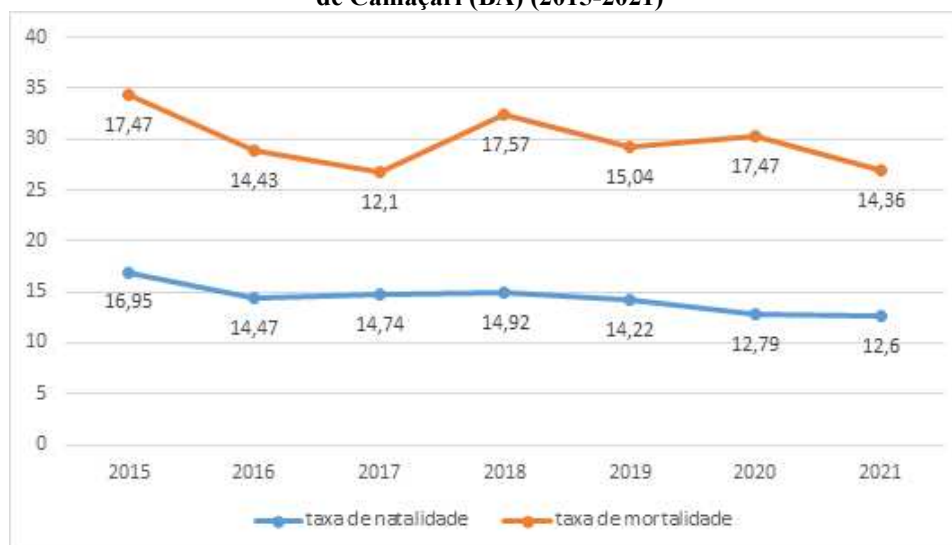
Fonte: Elaborada pela autora, com base nas estimativas do IBGE (2021) e no Censo Escolar da Educação Básica, Inepdata (INEP, 2022).

O tabela 19 nos apresenta um cenário com base nas estimativas do IBGE (2015-2021) de crianças na faixa etária do público-alvo da Educação Infantil, considerando as matrículas em tempo integral a taxa líquida de matrículas em creches na dependência administrativa pública concentra-se abaixo de 1% ao longo do período analisado. Observa-se ainda que as maiores taxas foram nos anos de 2017, com 0,56%, e 2021, com 0,63%. Já na dependência administrativa privada, o cenário demonstra taxas líquidas superiores à dependência administrativa pública, com taxas líquidas de matrícula acima de 2,20%, apresentando uma certa estabilidade nos anos de 2015 a 2017 e 2019 e 2020, destacando-se os anos de 2018 com taxa líquida de 2,70% e o ano de 2021 com a maior taxa líquida do período de 4,62%.

Deve-se destacar que os dados apresentados na tabela nos trazem apenas um modelo referencial linear, e que no campo da análise demanda também levar em conta os índices de mortalidade infantil em Camaçari, assim como a taxa de natalidade no município para fins de nos munir de dados que contribuam para o aprimoramento do cenário da demanda por oferta de vagas de Educação Infantil no município.

¹² Nota técnica: A taxa líquida de cobertura em creches e pré-escola é calculada pela razão entre o número de matrículas de crianças e a população correspondente à faixa etária.

Gráfico 15: Taxa de Natalidade e mortalidade infantil no município de Camaçari (BA) (2015-2021)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Portal da Saúde DATASUS (2022).

O gráfico 15 nos apresenta o cenário de natalidade e mortalidade infantil no município de Camaçari (BA) com base nos dados de crianças nascidas e número de óbitos de crianças no DATASUS (2015-2021). Essas taxas foram calculadas com base na população do município estimada de 2015 a 2021 pelo IBGE (2021). A partir dos dados, identificamos que a taxa de natalidade apresenta-se em decréscimo entre 2015 e 2016, com uma diferença de 2,48p.p.; já no ano seguinte, 2017, há um acréscimo de 0,27 p.p.; em 2018, eleva 0,18 p.p.; no ano de 2019, 0,7 p.p. de decréscimo; no ano de 2020, a taxa foi de 12,6%, cuja relação com 2019 traz a diferença de 1,43 p.p. de decréscimo. Já em relação a 2021, nota-se que foi a menor taxa de natalidade do período, com 12,6%, e isso representa uma diferença de 0,19 p. p. em relação ao ano de 2020. Cotejando a taxa de 2015, ano em que foi aprovado o PME (2015-2024), com o ano de 2021, a diferença é de 4,35 p.p.

Em relação à mortalidade infantil, o gráfico evidencia que de 2015 a 2016 houve uma redução de 3,04 p.p. de crianças nascidas mortas; de 2016 a 2017, mantém-se em queda, com um percentual de 2,33 p.p.. O ano de 2018 destaca-se com a maior taxa de mortalidade do período analisado, comparando com o ano de 2017, houve uma elevação de 5,47 p.p.. Já em 2019, apresenta-se um decréscimo da taxa de mortalidade em relação a 2018 de 2,53 p.p.. O ano de 2020 apresenta uma elevação na taxa, com uma diferença de 2,43 p.p. comparando com 2019. Destaca-se nessa linha do tempo que as taxas de 2015 e 2020 são as mesmas, um fenômeno a ser considerado nesta análise de estabilidade nas taxas de mortalidade infantil no município. Já em relação a 2021, a taxa de mortalidade foi de 14,36%. Cotejando com o ano anterior de 2020, a diferença é de 3,11 p.p. de decréscimo.

A partir desses dados, cotejando com as estimativas do IBGE (2015-2021) da população de crianças no município, conforme tabela 19, podemos inferir que consequentemente há impactos a serem considerados, causados pelas taxas de natalidade e mortalidade em relação à demanda por vagas. Contudo, podemos afirmar que a demanda por oferta continua sendo o desafio da gestão municipal pois, se calcularmos a partir da taxa de mortalidade de 2021 conforme gráfico 15, de 14,36% e a população estimada de crianças de 0 a 5 anos de idade pelo IBGE (2021) de 30.417 crianças, haveria uma redução de 4.367 crianças, ou seja, o município teria uma demanda de vaga para 26.046 crianças de 0 a 5 anos de idade. E se considerarmos ainda que a taxa de natalidade tem se reduzido, o número estimado também se reduz, contudo, a demanda permanece. Assim sendo, todos os cenários apresentados ratificam os achados das entrevistas quando os(as) participantes informam que a demanda é maior que a oferta.

Em relação à taxa líquida na pré-escola, observamos que há um fluxo bem diverso da creche, à medida que as taxas de forma majoritária se apresentam em crescimento, exceto em 2018, que apresenta um decréscimo de 0,13 p.p. em relação ao ano de 2017 na ETI na categoria público. A partir de 2019, nota-se crescimento constante com aumentos da taxa líquida, destacando-se os anos de 2020, com taxa de 2,25%, e 2021, com taxa de 4,26%, uma diferença de aproximadamente 92% de acréscimo. Em relação à categoria privado, o cenário reflete taxas líquidas crescentes, com estabilidade entre o período de 2015 a 2017, apresentando elevação na taxa líquida em 2018 e que, apesar de manter uma estabilidade nos anos posteriores de 2019 e 2020, evidencia-se neste período um declínio, destacando-se o ano de 2021 com maior taxa líquida do período analisado de 8,10%.

O cenário das matrículas, conforme os indicadores apresentados até aqui, reflete alguns aspectos a serem considerados no campo da oferta. O primeiro diz respeito à desigualdade de acesso à proporção que a oferta majoritária se concentra na categoria particular, reatualizando assim o contexto histórico da oferta da Educação Infantil no Brasil que, de acordo com Rosenberg (2002), era de acesso apenas para as classes sociais abastadas, haja vista que as crianças das camadas populares eram atendidas no campo da assistência social.

Um outro aspecto é que se considerarmos, com base em Arroyo (2012), que no campo da educação as desigualdades de acesso e permanência eram destaque na década de 1990, percebe-se que ainda no século XXI não avançamos nessa pauta em relação à oferta da Educação Infantil ETI. Um outro aspecto, conforme Araújo (2015), que possivelmente é determinante, é o fato de a oferta da Educação em Tempo Integral ser facultativa aos municípios, e esse cenário da não obrigatoriedade da oferta ser algo instituído nos documentos

referenciais principalmente na creche, conforme dita a LDB (BRASIL, 1996), sendo, portanto, indicadores que também justificam a diferença do alcance de oferta entre creche e pré-escola.

Os indicadores até aqui apresentados em relação ao não alcance das metas propostas sobre a oferta foram ratificados durante as entrevistas tanto nas instituições de ensino pesquisadas quanto no Órgão Central, quando 100% afirmaram que as vagas ofertadas não atendem à demanda da comunidade ao tempo que reconhecem a necessidade de ampliação da oferta. Ratifica-se assim o cenário de oferta e demanda que identificamos a partir dos dados estatísticos, em relação à população de crianças estimada pelo IBGE (2021) para fins de atendimento em creches e pré-escola.

Para justificar que a oferta não atende à demanda, uma das entrevistadas disse:

[...] quando nós iniciamos matrículas que ainda eram manuais antes da pandemia, as pessoas dormiram aí na frente, viraram a noite pra conseguirem matricular as crianças. E infelizmente, não foi suficiente a quantidade de vagas, para alcançar as pessoas que dormiram na porta. (GESTORA(A) A).

Diante de respostas como esta, é possível perceber que tanto quem executa quanto quem planeja tem conhecimento do alcance de oferta da política, e ainda que não tenham acesso a dados oficiais sobre a demanda, as matrículas no contexto das instituições ratificam os indicadores. É importante considerar que o Órgão Central se baseia nesses relatos, haja vista que não tem sistematizado em nenhum dos principais documentos analisados qualquer indicador que ratifique que a oferta não atende à demanda.

É importante salientar que, conforme entrevistados no âmbito das instituições conveniadas, ficou muito evidente que um dos indicadores de que a oferta não atende à demanda é a existência dos contratos com instituições privadas sem fins lucrativos. Isso é ratificado pelo(a) gestor(a) C 2 quando diz:

É por isso que existem as escolas comunitárias porque a nível governamental [...] não tem vaga suficiente para atender [...] a comunidade. E é se a gente fala do tempo integral ainda menos, [...] tem muitas vagas pra o tempo parcial, mas pra o tempo integral pelo menos a Educação Infantil não são muitas as entidades que oferecem, nem do lado governamental nem [...] das escolas comunitárias. (GESTOR(A) C2).

Nesse sentido, o(a) gestor(a) C2 evidencia o contexto da oferta da Educação Infantil ETI no município justificando a existência dessas instituições enquanto estratégia do poder público para atender à demanda da comunidade, considerando ainda que o não atendimento não é restrito apenas à ETI, mas também no turno parcial. Para o(a) gestor(a) C2, à medida que observarmos que se trata de uma política educacional de responsabilidade do poder público, contratar essas instituições para ofertar tal serviço esse é um indicador de que a rede municipal não consegue prover a demanda municipal.

É importante salientar, conforme Alves Sobrinho (2015, p. 38), que essas instituições são “iniciativas das comunidades buscando oferecer espaços educativos às crianças das camadas populares, mediante a ausência do poder público” (ALVES SOBRINHO, 2015, p. 38). Para Bastos e Peixoto (1991), a existência das instituições de ensino comunitárias não isenta o Estado em relação ao seu papel de garantir o direito das crianças à Educação Infantil, mas diante das circunstâncias impostas relacionadas à ausência do Estado, tais instituições ocupam esse lugar, que para os autores reflete a carência de definição, da falta de continuidade e da fragmentação que perseguem as políticas públicas no contexto da educação.

A partir desses pressupostos, é importante considerarmos que esse contexto do convênio também reflete uma perspectiva do capitalismo neoliberal, conforme explanado por Foletto (2019), que traz duas perspectivas, a da centralização e a da privatização das políticas sociais, fazendo emergir a desresponsabilização do Estado à medida que transfere a responsabilidade para essas instituições conveniadas. Torna-se essencial, dessa maneira, reafirmamos sempre a responsabilidade do Estado em garantir o direito à Educação Infantil, pois decretar a falência do poder público enquanto responsável pelas políticas sociais é um discurso que apenas fortalece a política neoliberal que nos últimos anos vem se apropriando desses discurso para justificar a incapacidade do poder público em gerir as políticas educacionais.

O quadro 23, logo adiante, nos apresenta as 4 (quatro) estratégias propostas no PME (2015-2024) e que dizem respeito ao levantamento da demanda por Educação Infantil no município. Destas estratégias, 3 (três) colocam o levantamento da demanda por creche como prioridade, haja vista que não cita a pré-escola. Na estratégia 1.4, o levantamento é considerado indutor do planejamento, evidenciando um entendimento de que é necessário conhecer a realidade para poder intervir nela, conforme Gandin (2015).

Quadro 23: Estratégias propostas para o levantamento da demanda por Educação Infantil em Camaçari (BA) a partir do PME (2015-2024) e Relatórios de Monitoramento e Avaliação (2018-2021)

META	ESTRATÉGIAS	ALCANCE DAS ESTRATÉGIA (STATUS)			ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA O LEVANTAMENTO DA DEMANDA	
		2018	2019	2021	Instituições de Ensino	Órgão Central
1	1.4) Realizar, periodicamente, levantamento da demanda por creche para a população de até 03 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta,	Em Desenvolvimento	Em andamento	--	Lista de espera	Lista de espera
		Parcialmente Alcançada			Cadastro reserva	Cadastro reserva
					Caderno de espera	Sistema informatizado da matrícula
					Pré-Matrícula	
	1.5) Estabelecer normas, procedimentos e prazos para mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches.	Não iniciada	Em andamento	--	Sistema de Matrícula	
	1.8) Cadastrar os estabelecimentos de ensino particular (confessionais, comunitárias e privadas) que oferecem Educação Infantil objetivando a regulamentação e o levantamento das vagas disponíveis.	--	Não iniciada	--		
	1.16) Promover a busca ativa de crianças fora da escola em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;	Não iniciada	Em andamento	--		

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PME (2015-2024), nos Relatórios de Monitoramento (2018-2021) e nas entrevistas – Campo empírico: Instituições de ensino e Órgão Central (2022).

Conforme o quadro 23, as estratégias propostas no PME (2015-2024) contribuem para o entendimento de que o poder público entende a necessidade de apropriação do contexto da demanda por vagas na Educação Infantil no município ao estabelecer na estratégia 1.5, propondo consulta pública sobre a demanda, na 1.8, em cadastrar as instituições de ensino sem

fins lucrativos e as com fins lucrativos, e na 1.16, ao propor a busca ativa. Nesse sentido, o plano considera a necessidade de realizar o levantamento da demanda, reafirmando uma das etapas de execução do plano, que é o monitoramento.

Porém, no âmbito da execução do plano, conforme o relatório de monitoramento de 2018, apenas a estratégia 1.4 estava em desenvolvimento e sendo parcialmente alcançada; a estratégia 1.5 e 1.6 não foram iniciadas, e a estratégia 1.8 não teve seu status informado. Já em 2019, consta no relatório que as estratégias 1.4, 1.5 e 1.6 estão com o status de alcance em andamento, e a estratégia 1.8 foi informado o status de não iniciada. É importante salientar que, apesar de as estratégias 1.4, 1.5 e 1.6 estarem em andamento em 2019, em 2021 o relatório não informa o status, e em nenhum dos documentos analisados identificamos dados sobre esses levantamentos, inclusive isso foi observado no Edital de Credenciamento nº. 0001/2021 para fins de contratação de instituições educacionais sem fins lucrativos, justificando com dados da estimativa populacional do ano de 2014. Salienta-se que o mesmo texto também foi utilizado na justificativa do Edital de Credenciamento nº. 003/2016.

De acordo com a estimativa populacional de 2014 (Fonte: Datasus – CGPNI/DEVEP/SVS-MS), Camaçari tem cerca de 24.856 crianças de 0 a 5 anos e onze meses. Segundo o Censo Educacional, em 2014, foram matriculadas na rede pública municipal 3.077 crianças. Estes dados revelam um número expressivo de crianças nesta faixa etária fora do sistema público municipal de educação. É imprescindível que o Município continue investindo na ampliação da oferta de matrículas para esse público no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, conforme determina a Constituição Federal/88; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90; Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs/2009, entre outro. (CAMAÇARI, 2021, Anexo I, Termo de Referência, p. 12).

Esta justificativa utilizada em períodos distintos, com o mesmo teor de informações, ratifica a ausência de monitoramento da política de oferta, conforme estabeleceu o PME (2015-2024) mediante os levantamentos da demanda e da oferta. Observamos, ainda, que os dois editais analisados na fundamentação legal citam o PME (2015-2024), porém, não fazem referência a nenhuma das metas que justifiquem esse contrato, tais como a Meta 1 ou a Meta 6, nem os indicadores de alcance da oferta para fins de justificar a contratação dessas instituições.

No Memorial de Gestão (2017-2020), na seção que trata da organização do ano letivo e busca ativa, na questão 8 (oito), foi identificada a informação de que o Município ainda não atende 100% das crianças em idade de creche e pré-escola, e na tabela de dados para informar o quantitativo de crianças em idade escolar fora da escola, o Memorial não apresenta nenhum dado. É importante salientar que, de acordo com as Orientações para o Convênio (BRASIL, 2009),

Para implementar a política de Educação Infantil, é preciso realizar um planejamento baseado em diagnóstico da realidade. O primeiro passo é conhecer a situação do atendimento a partir de um levantamento de todas as instituições de Educação Infantil existentes no município, tanto as públicas (federais, estaduais e municipais) quanto as privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas), independentemente das condições de funcionamento e das características. (BRASIL, 2009, p. 15).

Com base nessa prerrogativa, podemos considerar que o levantamento nada mais é que o diagnóstico e por intermédio dele é possível planejar a política de oferta, portanto, ele é o indicativo da necessidade de adotar estratégias para a ampliação da oferta. À medida que a gestão pública municipal não se apropria da realidade que é a indutora das ações do planejamento, isso possivelmente comprometerá o processo de implementação da política educacional, ao considerarmos que o planejamento dá racionalidade ao processo e, conforme Saviani (2010), essa é uma característica do plano educacional, que imbuída da racionalidade tem como proposição a superação do espontaneísmo e das improvisações, e que para Gandin (1994) o planejamento é o que dá eficácia a esse processo.

Nesse contexto, quando consideramos que o planejamento, conforme Gandin (1994), é o processo que elucida a realidade que se deseja, e que os esforços empreendidos giram em torno da realidade desejada, podemos inferir que o Órgão Central mediante a fragilidade da execução das estratégias propostas no PME (2015-2024) relacionados ao levantamento da demanda deixa uma lacuna no sentido de ter um panorama da realidade a qual deseja intervir. Assim sendo, nos indagamos sobre como é possível intervir e/ou planejar numa realidade sobre a qual a gestão não lança esforços para conhecer e planejar? Se não sabemos que realidade desejamos mudar, possivelmente não haverá avanços numa perspectiva da transformação social e, com base em Vieira (2002), no campo do planejamento sempre haverá duas possibilidades, a de transformação social ou a manutenção do *status quo*, ou seja, ou se muda este contexto de desigualdade de acesso mediante a ampliação da oferta ou se mantém reatualizando essa desigualdade. Nesse sentido, com base em Saviani (2013a), o ponto de partida do planejamento seria a desigualdade de acesso, que poderia ser mediante o conhecimento da realidade e o ponto de chegada a igualdade de acesso, que seria alcançada mediante um planejamento exequível e coerente com a demanda do município.

No contexto das instituições de ensino pesquisadas, ao perguntarmos se é realizado o levantamento sobre a demanda por Educação Infantil em Tempo Integral, 100% dos(as) gestores(as) informaram que realizam levantamento da demanda; em relação às professoras, das 6 (seis) entrevistadas 2 (duas) não souberam informar e 01 (uma) disse que não é realizado. No Órgão Central, dos(as) 4 (quatro) participantes 3 (três) afirmaram que sim, e 1 (uma) não

soube informar. Sobre as estratégias adotadas, predomina o cadastro reserva, tanto nas instituições de ensino quanto no Órgão Central, exceto na instituição C, que realiza a pré-matrícula e a partir desta, à medida que as crianças são selecionadas, é gerado um cadastro reserva.

As gestoras das instituições A e B relataram que quando a matrícula era realizada na instituição era feita uma lista de espera e que o Órgão Central era informado sobre a demanda. Conforme o(a) entrevistado(a) OC 2, que atua no Órgão Central, as instituições informavam ao Órgão Central a demanda da comunidade. Nesse sentido, podemos considerar que os levantamentos realizados pelas instituições públicas são potenciais instrumentos de informação para o Órgão Central, e ainda que este não tenha tais dados sistematizados, as instituições se apropriam desse instrumento para organizar a sua oferta de vagas.

Importa saber que a partir de 2021 o Órgão Central implantou a “Lista de Espera” por intermédio do Sistema de Gestão (SGE) que foi citado pelos(as) entrevistados(as) das instituições A e B. Já nas instituições C e D, as matrículas permanecem sendo realizadas na instituição, conforme informaram os(as) gestores(as) entrevistados(as).

Figura 17: Demanda por Educação Infantil em tempo Integral – Lista de Espera do ano letivo de 2022 do Sistema de Gestão (SGE) de Camaçari (BA)

		Lista de Espera Data da Impressão : 17/06/2022	
CAMACARI - BA Matrícula Atende: 9 8796-8484 - ouvidoria@camacari.ba.gov.br www.camacari.ba.gov.br			
Aluno (a):	Data Nasc.: 26/03/2019	Mãe:	Sexo: Feminino Etapa: GRUPO 03 Território: 3
Endereço:		Responsável:	Status: Cadastrado Prioridade: Média-Alta
Aluno (a):	Data Nasc.: 14/03/2019	Mãe:	Sexo: Masculino Etapa: GRUPO 03 Território: 3
Endereço:		Responsável:	Status: Cadastrado Prioridade: Média-Alta
Aluno (a):	Data Nasc.: 26/10/2017	Mãe:	Sexo: Feminino Etapa: GRUPO 04 Território: 3
Endereço:		Responsável:	Status: Cadastrado Prioridade: Alta
Total geral de alunos : 3			

Fonte: Lista de Espera do ano letivo de 2022.

A figura 17 representa a única informação disponibilizada pelo Órgão Central sobre a lista de espera, ou seja, das instituições pesquisadas, apenas a A consta no sistema que tem lista de espera. Nota-se que em 2022, apenas 3 (três) crianças estavam aguardando por uma vaga em creche, sendo todas do grupo 3 (três). Os dados de 2021, ainda que solicitados, não foram disponibilizados pelo Órgão Central, isto é, o Órgão Central só disponibilizou a Lista de Espera de 2022.

Considerando os dados estatísticos do Inepdata (INEP, 2021) e os dados referente às entrevistas, ao cotejarmos com a lista de espera do sistema SGE (2022) evocamos as falas das gestoras A e B, que disseram que a população tem dificuldades em acessar esse sistema, e por conta disso procuram a instituição para tentar realizar a matrícula. Essa prerrogativa também foi confirmada pela Professora A1, quando disse que “os pais que não têm acesso à internet, eles vão para a escola” (PROFESSORA A1). Segundo essa professora, há ainda aqueles que têm dificuldades de acesso ao sistema de matrícula on-line quer seja por falta de habilidade com a ferramenta e/ou pelo fato de não terem acesso à internet. Diante desse cenário, podemos inferir que o sistema SGE ainda não é de alcance de todos, o que possivelmente justificaria o fato de a lista de espera, conforme a figura 17, não refletir a demanda real da comunidade.

Um outro aspecto importante que identificamos foi sobre a demanda de vagas para bebês na creche, ou seja, o berçário. De acordo com o(a) gestor(a) da instituição B, a procura por vagas é muito grande, segundo ela, “a maioria das mães são [sic] aquelas que querem botar os bebês” (GESTOR(A) B). Ela sinalizou que já informou ao Órgão Central em relação à demanda de vagas para crianças de 1 (um) ano a 2 (dois) anos de idade e de 2 (dois) a 3(três) anos na Educação Infantil ETI, na tentativa de que houvesse a oferta ou ampliação dessa demanda na comunidade. O mesmo problema também foi confirmado pela instituição C, conforme o(a) gestor(a) C3, que informou que, por não ofertarem vagas para crianças de 0 a 2 anos de idade, neste caso, indicam outra instituição comunitária, considerando que a rede municipal é carente desse atendimento.

Vale salientar que a rede pública de ensino de Camaçari (BA) não oferta vagas para matrícula na Educação Infantil ETI em berçário para atendimento de crianças de 0 (zero) a 1 (um) ano de idade, ficando tal demanda sob responsabilidade exclusiva das instituições conveniadas contratadas.¹³ Este contexto corrobora o entendimento de Araújo (2015), quando diz que há uma invisibilidade histórica em relação ao atendimento às crianças em creches, algo que, no município de Camaçari (BA), está demonstrado em relação ao atendimento das crianças de 0 (zero) a 1 (um) ano de idade, pois historicamente esse público foi solenemente ignorado para fins de sua inclusão na política de Educação Infantil ETI.

¹³ A primeira creche da rede pública para atender o berçário foi inaugurada em 26/09/2022, proveniente do convênio com o governo federal através do Programa Proinfância (ASCOM, 2022).

Tabela 20: Número de matrículas e taxa de crescimento (TC) das matrículas nas instituições de Educação Infantil em Tempo Integral pesquisadas em Camaçari (BA) 2015-2020

ANO	CRECHE							PRÉ-ESCOLA					
	A	B	TC	C	TC	D	TC	A	B	C	TC	D	TC
2015	-	38	-	20	-	98	-	-	-	70	-	47	-
2016	-	36	-5,3%	40	100,0%	140	42,9%	-	-	48	-31,4%	58	23,40%
2017	-	29	-19,4%	20	-50,0%	139	-0,7%	-	-	63	31,3%	69	19%
2018	-	38	31,0%	20	0,0%	145	4,3%	-	-	68	7,9%	78	13%
2019	-	30	-21,1%	38	90,0%	140	-3,4%	-	-	46	-32,4%	87	11,50%
2020	61	39	30,0%	20	-47,4%	146	4,3%	82	-	63	37,0%	81	7%

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Laboratório de Dados Educacionais (LDE) – UFPR e UFG (2022).

A tabela 20 nos apresenta o cenário das matrículas nas instituições pesquisadas. Em 2016, em relação às creches, a instituição B apresenta redução da matrícula de 5,3%, enquanto a instituição C apresenta taxa crescente de 100%, e na instituição D a taxa de crescimento foi de 42,9%. Já na pré-escola, a instituição C demonstra redução na matrícula de 31,4%, e na instituição D a taxa de crescimento foi de 23,40%. Nota-se que no primeiro ano de execução do PME (2015-2024) as maiores taxas de crescimento da matrícula concentraram-se nas instituições conveniadas predominando na creche. Em relação a 2017, observa-se que na creche as instituições B, C e D apresentam redução nas matrículas, destacando-se a instituição C, com maior percentual de 50% de redução. Na creche, por outro lado, a instituição C apresenta taxa de crescimento de 31,3%, enquanto que na D a taxa é de 19%. Nesse ano de 2017, predomina o crescimento das matrículas na pré-escola das instituições conveniadas.

No ano de 2018, a tabela evidencia que a instituição B, em relação à creche, apresenta uma taxa de crescimento de 31%, sendo a maior quando comparada com a instituição C, que se manteve estável, e a instituição D, que teve a taxa de crescimento de 4,3%. Em relação à pré-escola, nesse ano as taxas de crescimento da instituição C foram de 7,9%, e na D, de 13%. Em 2019, quanto à creche, a instituição B apresenta redução na matrícula, na instituição C a taxa de crescimento foi de 90%, e na instituição D nota-se que ocorreu uma redução na matrícula de 3,4%. Na pré-escola, a instituição C apresenta redução na matrícula de 32,4% e na instituição D a taxa de crescimento foi de 11,5%.

Em 2020, apenas na creche, na instituição C ocorreu redução na matrícula, destacando-se a instituição B, com a maior taxa de crescimento de 30%, e na pré-escola a instituição C teve a maior taxa de crescimento de 37%. A partir dessa análise, diante das taxas de crescimento, tanto na creche quanto na pré-escola, majoritariamente se concentram nas instituições conveniadas. A partir da tabela observamos ainda que as instituições que ofertam creches e pré-

escola, neste caso, a C e a D, apresentam oscilações nas taxas de crescimento, pois quanto reduz na creche aumenta na pré-escola, ainda que não seja com a mesma proporção.

Quadro 24: Critérios adotados para realizar a matrícula diante da oferta e demanda no município de Camaçari (BA)

Instituições de Educação Infantil em tempo Integral	Órgão Central
<u>Categoria: Público</u> Ordem de chegada; Faixa etária; Estudantes da casa;	Idade prioritária 4 e 5 anos; Crianças com necessidades especiais; Ordem de chegada ou a necessidade da família; Famílias em situação de vulnerabilidade; Pais desempregados; Oriundos de bairros mais vulneráveis; Os estudantes da casa têm prioridade na matrícula; Idade conforme o grupo; Morar próximo à unidade escolar;
<u>Categoria: Privada Conveniadas</u> Bolsa Família; Mães “solteiras” ou não; Famílias que precisam trabalhar e não têm com quem deixar os filhos; Estudantes da casa; Faixa etária; Demanda do conselho tutelar e do conselho da criança; Família de baixa renda; Famílias desempregadas; Necessidade da criança; Ordem da lista.	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas no campo empírico instituições de ensino e Órgão Central (2022).

Diante do cenário de demanda e oferta, o quadro 24 nos apresenta os critérios adotados pelas instituições de ensino e pelo Órgão Central para fins de matrícula na Educação Infantil ETI. As instituições A e B informaram que antes de a matrícula ser informatizada, adotavam os critérios de “ordem de chegada” e faixa etária. A ordem de chegada foi definida enquanto critério em que a vaga é destinada a quem chegar primeiro na instituição para realizar a matrícula, já em relação à faixa etária justificaram neste caso o público-alvo atendido pela instituição considerando que as turmas são organizadas por faixa etária conforme diretrizes das Portarias de Matrícula (2015-2021) e isso foi confirmado tanto pelas professoras quanto pelos(as) gestores(as).

Salienta-se que o critério da faixa etária também foi ratificado pelo Órgão Central mediante fala dos(as) entrevistados(as). Porém, para o Órgão Central, o critério da faixa etária se acentua na idade prioritária que diz respeito ao atendimento de crianças de quatro a cinco anos de idade. Conforme a LDB(1996), art. 6º, “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, os municípios imbuídos deste marco legal privilegiam o atendimento às crianças de 4 a 5 anos de idade. Portanto, ainda que a creche seja um direito das crianças, essa

é uma opção da família, mas não podemos perder de vista que é dever do Estado, sendo atribuição dos Municípios ofertar em colaboração com a União.

Sobre o critério da matrícula por faixa etária, foi destacado pelos(as) entrevistados(as) que para algumas idades as vagas são reduzidas, por exemplo, a criança que entra com 3 anos de idade no ano seguinte tem garantida a vaga na instituição para a turma de 4 anos e assim sucessivamente. Nesse sentido, na instituição A e C as vagas majoritariamente concentram-se na turma inicial, ou seja, o público de 3 anos de idade, no caso da instituição B é para o grupo de 2 anos de idade, e na instituição D para as crianças do berçário. E no caso das demais faixas etárias, as vagas são condicionadas a possíveis desistências, transferências e/ou quando as crianças passam para o Ensino Fundamental. Este é um fenômeno que também ocorre nas instituições conveniadas contratadas, uma situação que geralmente impacta na oferta dos grupos subsequentes conforme informaram os(as) gestores(as) das instituições de ensino.

Em relação ao critério “ordem de chegada”, o(a) gestor(a) da instituição B justificou que “a oferta é de direito daquelas pessoas que chegam” (GESTOR(A) B), e segundo ela é complicado avaliar critérios diante de tantas particularidades e necessidades das famílias que procuram a instituição. Esse critério de “ordem de chegada”, conforme os(as) entrevistados(as) das instituições, exige que os(as) responsáveis pelas crianças fiquem atentos ao calendário de matrícula. Contudo, conforme o(a) gestor(a) da instituição C, há critérios específicos para a matrícula, e quando se abrem as vagas geralmente as pessoas que não necessitam são sempre as primeiras, e arremata:

[...] as pessoas mais carentes, elas têm vergonha de se apresentar [...], então muitas vezes são desligados [...] por falta de informação e quem tem a informação, ele vai porque eles sabem que pode ser uma escola boa, que é de graça, que ensina isso, que ensina aquilo. Então, onde quem tem a informação, ela [...] nem sempre precisa. (GESTOR C1).

De fato, a informação é um indicador importante neste contexto, pois é preciso considerar ainda que sua falta pode de fato contribuir para o não acesso, haja vista que, ainda que todas as pessoas lessem as portarias de matrícula que são publicadas em Diário Oficial do Município, ainda assim estariam privadas da informação se considerarmos que nenhuma das portarias do período de 2015 a 2021 apresentam diretrizes para a oferta da matrícula na Educação Infantil em Tempo Integral, e tratam apenas sobre “jornada ampliada” especificamente para o Ensino Fundamental, mas sem explicitar o que de fato seja essa jornada ampliada. Assim, a ausência de diretrizes para a matrícula da Educação Infantil em Tempo Integral é um indicador de invisibilidade dessa política educacional no município.

Conforme as entrevistas, foi possível identificar que a procura por vagas nessas instituições pesquisadas que ofertam essa política educacional não é feita apenas pela população empobrecida e/ou em situação de vulnerabilidade, mas também pela população que tem uma condição economicamente mais favorável, e isso é ratificado na fala da Professora A1 quando ela diz que “não são pessoas só [...] pobres, não”. Nesse sentido, percebemos que de certa forma quando não são adotados critérios, não necessariamente ocorre um processo de inclusão, mas pode haver também um processo de exclusão das camadas populares empobrecidas.

Já as instituições conveniadas C e D, diante da oferta e demanda, informaram que adotam critérios para a matrícula, e ambas têm em comum os seguintes critérios: mães solo, famílias em situação de vulnerabilidade, pais que precisam trabalhar e necessidades da criança. A instituição C informou que realiza pré-matrícula, que tem critérios próprios, e para fins de organização da matrícula no final do ano letivo

[...] são ofertadas essas vagas para quem tem menor condição que esteja ou em situação de vulnerabilidade ou, como ela começou muito com um trabalho com mulheres, mulheres solteiras que também não são mães solteiras etc. Então, nós trabalhamos com pré-matrícula, então a gente faz todo um trabalho [...] com o questionário, recebe, observa tudo isso, faz um trabalho social primeiro para filtrar tudo isso, para poder a partir daí ofertar as vagas que a gente tem. (GESTORA C3).

Essa prerrogativa é afirmada no regimento da instituição, quando diz no art. 45 que “a matrícula é oferecida preferencialmente às crianças oriundas das famílias em situação de vulnerabilidade e risco social” (INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA C, 2015), ratificando assim as falas dos(as) entrevistados(as), portanto, há uma institucionalidade dos critérios adotados. Analisando a ficha de pré-matrícula da instituição C, observamos que este é um instrumento que classificamos como uma anamnese, ou seja, é uma ficha para conhecer e entender melhor o perfil da família e da criança, ratificado no regimento da instituição.

A instituição C adota ainda estratégias de entrevista e/ou visitas às residências das crianças por intermédio de uma assistente social para confirmar a veracidade das informações, conforme relataram os(as) entrevistados(as) da instituição, e também mantém um cadastro reserva. Sobre esse processo, a gestora C3 diz que “apesar da gente trabalhar com um processo que parece que está fazendo seletivo, ao mesmo tempo a gente tá tentando realmente ofertar para quem mais precisa”. Para a gestora, essa é uma estratégia de inclusão cuja intenção é dar oportunidade às famílias que mais precisam, ou seja, para ela, o sentido é “a inclusão do ponto de vista de acessibilidade para a matrícula” (GESTORA C3). O(A) gestor(a) C2 informou que o fato de a instituição fazer parte de um projeto social torna a seleção necessária para dar oportunidades à camada da população que mais necessita desse serviço, e este é um dos motivos pelos quais recebem doações e precisam prestar contas aos seus colaboradores.

Já a instituição D informou que inclui ainda enquanto primeiro critério “as famílias que precisam trabalhar e não têm com quem deixar seus filhos” (GESTOR(A) D), adotando ainda enquanto critério as demandas do conselho tutelar e conselho da infância que solicitam vaga enquanto estratégia de proteção da criança; no caso desta solicitação, ainda que não haja vaga, a instituição acolhe, conforme relata a gestora. Como estratégia para realizar a matrícula diante da demanda e oferta, esta instituição utiliza a “ordem de inscrição dentro do caderno” que, segundo a gestora, tem mais de 400 famílias aguardando vaga. A gestora salientou ainda que apesar de existirem critérios definidos, não há como verificar a veracidade das informações por não terem no quadro um profissional da assistência social.

Ainda que os critérios sejam considerados indicadores de qualidade referentes ao acesso, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), qualquer critério adotado de certo modo reflete as desigualdades de acesso, pois à medida que compreendemos que estamos tratando de uma política pública de direitos, no âmbito da oferta pública da Educação Infantil ETI, não deveríamos ter critérios para acesso, haja vista que é um direito de todos(as). Contudo, não devemos desconsiderar que, diante da oferta e demanda, não podemos conceber que as camadas populares, principalmente, não sejam priorizadas e isso não é privilégio, mas sim um direito, pois, historicamente essa população foi excluída do acesso a esta política educacional.

É importante salientar que as instituições conveniadas contratadas, ainda que tenham vontade de ampliar as vagas ofertadas considerando a demanda e oferta no município diante de seus cadastros de reserva, não conseguem fazê-lo por conta da infraestrutura do prédio, que precisaria ser ampliado, construindo mais salas, contudo, não disponibilizam de mais espaços para fazer essa ampliação e levam em consideração ainda o número de crianças por sala e professora, conforme instituído pelos marcos referenciais da Educação Infantil, dentre eles o municipal:

Art. 14 – A organização dos grupos de crianças leva em consideração a proposta pedagógica e o espaço físico, permitindo-se a seguinte relação criança/adulto e criança/professor: a) de 0 a 2 anos: até 6 crianças por adulto e no máximo 18 crianças por professor; b) de 2 a 4 anos: até 10 crianças por adulto e no máximo 20 crianças por professor; c) 5 anos: 25 crianças por adulto e no máximo 25 crianças por professor. (CAMAÇARI, 2011, Resolução CME nº. 04/11)

Nesse sentido, ampliar o número de vagas nas instituições existentes seria inviabilizado haja vista o estabelecido nessa resolução em relação ao quantitativo de crianças por professora. Um outro elemento que também pode justificar quanto à diminuição e/ou a falta de vagas no município diz respeito à dimensão econômica. Ainda que não se tenha definido o CAQ municipal para Educação Infantil ETI, é notório que a oferta dessa política demanda mais

investimento quando comparado com o tempo parcial e/ou as demais etapas de ensino, e tanto as instituições conveniadas quanto a rede municipal não conseguem arcar com esses investimentos se não tiverem um aporte financeiro para a sua sustentabilidade financeira.

No âmbito das entrevistas com o Órgão Central, em relação aos critérios adotados dos(as) 4 (quatro) entrevistados(as) do Órgão Central apenas um(a) não sabia informar, mas os(as) demais informaram que é considerada a idade prioritária que justifica-se pelo não alcance da Meta 1 (Educação Infantil) em relação à universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade, mas este critério não foi citado pelos(as) entrevistados(as) das instituições da categoria administrativa público, assim como os seguintes critérios: crianças com necessidades especiais; famílias em situação de vulnerabilidade; pais desempregados; oriundos de bairros mais vulneráveis; e morar próximo à unidade escolar. Portanto, nota-se que não há um alinhamento sobre os critérios adotados na categoria administrativa público, enquanto nas instituições conveniadas há um alinhamento sobre tais critérios.

A entrevistada do Órgão Central OC2 citou que as crianças com necessidades especiais também são prioridades na matrícula, mas, conforme questionários de caracterização das instituições que ofertam Educação Infantil em Tempo Integral, identificamos que apenas as instituições comunitárias informaram que têm crianças matriculadas como necessidades especiais em 2021. O(a) gestor(a) da instituição A disse haver crianças identificadas com as possíveis características, principalmente de autismo, mas não têm comprovação por meio de relatório médico. É importante salientar que a PróC1, da instituição conveniada C, relatou que

[...] na verdade desde quando eu tô aqui, sempre foi a escola aberta, né?, em relação a aceitar as crianças, sendo que lá fora a gente fica sabendo, né? A dificuldade de muitas famílias que saem daqui e encontram portas fechadas, porque não aceitam, né?, os filhos e muitas vezes buscam ajuda aqui pra que essa matrícula [...] seja realizada. (PróC1).

Conforme essa professora, há relatos dos pais que não conseguiram matricular a criança na rede pública. A gestora C3 ratifica esta perspectiva da inclusão da instituição C quando diz: “a gente não tem esse problema com a criança com necessidade específica ou deficiência, a gente matrícula de fato a criança e não a deficiência, então aquela criança que vem vai ser matriculada e vai ser conduzido o processo, a partir dali, a partir da criança, da realidade dela” (GESTORA C3).

Possivelmente uma dificuldade também enfrentada pelas instituições públicas, segundo relato de uma mãe de criança com necessidades especiais matriculada na rede pública, é que “as crianças estão sendo impedidas de ir para a escola por falta de um profissional adequado para fazer o acompanhamento” (CAMAÇARI NOTÍCIAS, 2022). Diante da carência de

profissionais para essa demanda, o Município realizou uma seleção REDA, conforme Edital 01/2022. Isso também é ratificado na instituição D, contudo, ela relata sobre a dificuldade em ter acompanhamento especializado dessas crianças, principalmente em relação a contratar profissional específico, nesse caso, um cuidador educacional.

Sobre o critério referente a morar próximo à instituição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no art. 5º, parágrafo 5º dizem que “as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças” (BRASIL, 2009). Contudo, durante as entrevistas, identificamos que diante do contexto de oferta e demanda, todas as instituições de ensino pesquisadas atendem crianças de localidades mais distantes, apesar de a maioria ser da comunidade e bairros adjacentes. A instituição D citou o exemplo de uma criança que se deslocava de Arembepe para a Sede, uma distância média de 29 km, haja vista que nessa localidade só há oferta de Educação Infantil em tempo parcial, conforme Portaria de Matrícula nº. 09/2021. Em todas as instituições pesquisadas houve relatos sobre a existência de crianças matriculadas residentes em outras localidades, apesar de predominarem crianças da comunidade e do entorno, e conforme calculamos, o percurso das localidades citadas dista em média 5 km entre a instituição e o bairro de residência da criança.

Conforme análise das portarias de matrícula referentes aos anos letivos de 2015 a 2021, observamos que nenhuma apresenta diretrizes e/ou critérios específicos para a matrícula na Educação Infantil em Tempo Integral considerando essa especificidade. Contudo, verificamos que nas portarias foram estabelecidos critérios para a matrícula no Ensino Fundamental ETI. À medida que a portaria trata da jornada ampliada no Ensino Fundamental, a exclusão da Educação Infantil em Tempo Integral é mais um indicador de sua invisibilidade, pois trata apenas do turno parcial.

A partir da portaria do ano letivo de 2015, as diretrizes para a matrícula no Ensino Fundamental em tempo integral estabelecem os critérios para a matrícula mediante o Programa Mais Educação, utilizando o termo “jornada ampliada”, porém, não se especifica uma definição de jornada ampliada, considerando que este termo por si só não significa que é Educação em Tempo Integral, se considerarmos que a ETI diz respeito à ampliação da jornada escolar em no mínimo 7 horas diárias, conforme estabelece a LDB (BRASIL, 1996). A jornada ampliada sem uma definição clara deixa uma lacuna, podendo ser uma oferta de tempo menor que o definido na oferta da ETI.

Quadro 25: Cenário da chamada escolar para a Educação Infantil no Município de Camaçari (BA) 2015-2021

ANO LETIVO	DOCUMENTO NORMATIVO DA MATRÍCULA ESCOLAR	CHAMADA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
2015	Portaria nº. 039/2014	Pré-escola: 4 e 5 anos de idade
2016	Portaria nº. 27/2015	
2017	Portaria nº. 046/2016	
2018	Portaria nº. 039/2018	Creche: 2 e 3 anos de idade Pré-escola: 4 e 5 anos de idade
2019	Portaria nº. 001/2019	Creche e Pré-escola: A partir de 06 meses de idade até 5 anos de idade
2020	Portaria nº. 022/2019	
2021	Portaria nº. 09/2021	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas Portarias de Matrícula do Município de Camaçari (2021).

O quadro 25 nos apresenta o cenário da matrícula proposto para a Educação Infantil no município a partir das portarias de matrícula publicadas ao longo do período de vigência do PME (2015-2024). Nos anos de 2015 a 2017 essas portarias concentram-se na chamada escolar, contemplando apenas o atendimento obrigatório das crianças de 4 e 5 anos de idade, conforme determina a LDB (BRASIL, 1996). Já em 2018, a chamada escolar contempla creches, mas apenas para crianças de 2 e 3 anos de idade. A partir de 2019, percebemos uma mudança de paradigma acerca da chamada escolar à medida que contempla o atendimento para todas as crianças na Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade.

É importante salientar que apesar de a creche não ser colocada enquanto prioridade nos anos de 2015 a 2017, todas as portarias analisadas apresentam diretrizes para a matrícula e organização das turmas tanto em creche quanto em pré-escola, sem especificar se é tempo parcial ou integral. Quanto a isso, apenas a Portaria nº. 039/2014, que trata da matrícula para o ano letivo de 2015, no art. 1º, § 3º faz referência à matrícula nas instituições privadas conveniadas com a gestão pública municipal, ratificando o contrato com essas instituições e as vagas ofertadas, mas nas portarias posteriores, essa prerrogativa não é mais evidenciada, porém mantêm-se as diretrizes para as faixas etárias não atendidas por creches na rede municipal, haja vista que esta não atende crianças de 6 meses a 1 ano de idade. Salienta-se, por fim, que as instituições C e D elaboram suas portarias de matrículas assim como seus respectivos calendários escolares, que são submetidos ao Conselho Municipal de Educação.

Figura 18: Documento para fins da matrícula na rede municipal de ensino de Camaçari (BA)

ANEXO II
ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEDUC
COORDENAÇÃO DE MATRÍCULA E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS – CMIE
TERMO DE RENOVAÇÃO DE MATRÍCULA PARA O ANO LETIVO DE 2021

UNIDADE ESCOLAR: _____

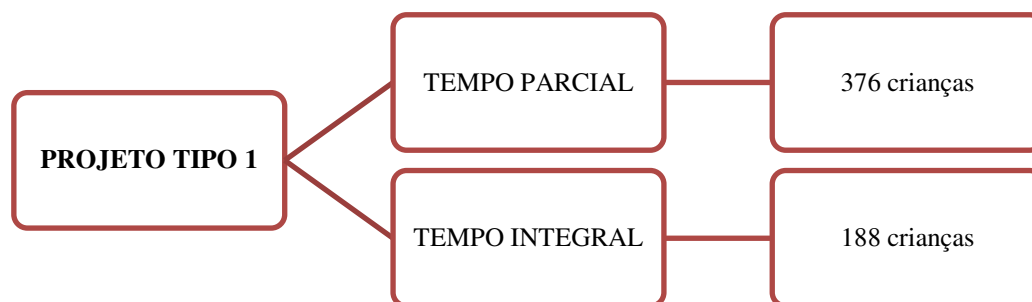
ALUNO(A): _____	
DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____	RG: _____ CPF: _____
CERTIDÃO NASCIMENTO MATRÍCULA: _____	
CERTIDÃO NASCIMENTO MODELO ANTIGO: LV ____ FL ____ RT ____	
RECEBE BOLSA FAMÍLIA? () SIM NÃO () NIS: _____	
ENDEREÇO: _____	Nº _____
BAIRRO: _____	UTILIZA TRANSPORTE ESCOLAR? () SIM NÃO () FARDAMENTO: 02
() 04 () 06 () 08 () 10 () 12 () 14 () 16 () PP () P () M () G () GG ()	
CALÇADO TAM: _____	TEL: _____
SÉRIE/ANO: _____	TURMA: _____ TURNO: MATUTINO () VESPERTINO ()

SOBRE O RESPONSÁVEL	
NOME: _____	GRAU DE PARENTESCO: _____
TEL: _____	RG: _____ CPF: _____
Sr(s) Pai(s) e/ou Responsável pelo aluno citado, manter a criança em idade escolar fora da escola, é crime (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 6º).	

Fonte: Anexo I da Portaria de Matrícula nº. 09/2021 do Município de Camaçari (BA) (2021).

A figura 18 nos apresenta um aspecto que consideramos importante no contexto da matrícula e que diz respeito à ficha de renovação de matrícula, conforme anexo II da portaria nº. 09/2021. Apesar de no anexo XIII apresentar o quadro de vagas ofertadas para a ETI, identificamos que a ficha de matrícula não apresenta nenhum campo específico que identifique a matrícula na ETI, assim como não foi apresentada uma ficha específica para a Educação Infantil. Consideramos que este é um outro indicador de invisibilidade da oferta não somente da Educação Infantil em Tempo Integral na rede municipal de ensino de Camaçari (BA), mas também do Ensino Fundamental, haja vista que existe também oferta nesta etapa de ensino no município.

Em relação à ampliação da oferta, perguntamos aos(as) entrevistados(as) que atuam no Órgão Central quais são as estratégias adotadas pela gestão a fim de atender às metas do PME (2015/2024) e todos(as) responderam que são: a construção de 6 (seis) novas instituições por intermédio do PAR e os contratos com as instituições conveniadas. Em relação à construção das instituições, conforme Simec (2022), o projeto de Camaçari é Tipo 1, que é o modelo padrão de Educação Infantil.

Figura 19: Capacidade de atendimento do Projeto tipo 1 – Proinfância

Fonte: Elaborado pela autora, com base no FNDE (2022).

A figura 19 evidencia a capacidade de atendimento das instituições que serão construídas em Camaçari, conforme o FNDE (2022). Caso o município opte por ofertar o tempo integral nas seis instituições, haverá ampliação do atendimento para 1.128 crianças, e se for em tempo parcial, será para 2.256 crianças atendidas. Se esse quantitativo de atendimento do tempo integral tivesse sido adicionado em 2021, considerando o indicador do PME (2015-2024), o município alcançaria o percentual de 18,6% de crianças atendidas, e cotejando com o indicador de 2021, a diferença seria de 12,5 p.p., considerando ainda a meta proposta de 100% de atendimento, conforme proposto no plano, sendo que a distância de alcance da meta é de 81,4 p.p..

Apesar dessa estratégia contribuir significativamente na ampliação da oferta, se considerarmos que o Município, mesmo com as instituições conveniadas, não conseguiu alcançar a Meta 1 de universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade em turno parcial, esse contexto poderá influenciar no processo decisório da gestão em relação a qual o atendimento será priorizado por essas 6 instituições, se considerarmos que a oferta da ETI reduz as vagas em 50% comparando com o turno parcial.

É importante salientar que o pleito pela construção dessas instituições foi uma das conquistas da atual gestão, conforme Órgão Central 3, ao informar que o PAR não tinha sido concluído pela gestão anterior. De acordo com a entrevistada OC3, havia uma previsão de conclusão da obra de duas instituições até agosto de 2022, conforme prevê o contrato, considerando o percentual de execução da obra. Neste caso, segundo ela, serão a Creche Pré-Escola Nascente do Rio Capivara, que está com 84% de execução da obra, e a Creche/Pré-Escola Industrial, com 47%, conforme dados do SIMEC (2022). Na Creche Pré-Escola Lama Preta, o percentual é de 18,69%; na Creche/Pré-Escola Verdes Horizontes, 24%; na Creche/Pré-Escola Abrantes, 7%; e na Creche/Pré-Escola Novo Horizonte, 9%, de acordo com o SIMEC (2022). Diante desse cenário da execução da obra, podemos inferir que essa estratégia

possivelmente não se concretizará em 2022, conforme preveem os contratos que estabelecem o prazo para a conclusão de todas as obras em agosto de 2022 (SIMEC, 2022).

Outra estratégia adotada pela gestão municipal para fins de ampliação da oferta da Educação Infantil ETI, conforme os(as) entrevistados(as), é o contrato com Entidades e Instituições Educacionais Privadas Comunitárias, Filantrópica e/ou Confessionais, sem fins lucrativos, mediante convênio. Conforme a LDB (BRASIL, 1996),

O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da Educação Infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos. (BRASIL, 2009, p. 14).

Nesse sentido, o convênio com essas instituições é um arranjo adotado pela gestão pública para fins de ampliação da oferta da ETI na Educação Infantil, ratificado por força do Edital de Credenciamento de 2021. A contratação dessas instituições é uma prerrogativa da Meta 1 do PME (2015-2024), que propôs na estratégia 1.7 “articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública (CAMAÇARI, 2015, Lei nº. 1.015, Meta 1). Contudo, é importante salientar que o contrato com tais instituições já era uma estratégia utilizada pela gestão antes da aprovação do PME (2015-2024).

Tabela 21: Editais de Credenciamento: Vagas ofertadas para a Educação Infantil nas Entidades e Instituições Educacionais Privadas que sejam Comunitárias, Filantrópica e/ou Confessionais, sem fins lucrativos no Município de Camaçari (BA) 2013-2021

FAIXA ETÁRIA / TIPO DE ATENDIMENTO	Nº. TOTAL DE VAGAS		
	2013 Edital de Credenciamento Nº. 005/2013	2016 Edital de Credenciamento Nº. 003/2016	2021 Edital de Credenciamento Nº. 0001/2021
ATÉ 03 ANOS – CRECHE- INTEGRAL	299	600	500
04 E 05 ANOS – PRÉ- ESCOLA INTEGRAL	289	300	400
ATÉ 03 ANOS – CRECHE PARCIAL	317	600	700
04 E 05 ANOS – PRÉ- ESCOLA PARCIAL	557	600	1400
TOTAL	1462	2100	3000

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos Editais de Credenciamento do Município de Camaçari (2021).

Analisando as vagas ofertadas nos editais, conforme apresentado no tabela 21, em relação às vagas para a ETI em 2016 destaca-se na creche a maior quantidade, uma elevação de mais de 100% comparando com o contrato de 2013; já o número de vagas para pré-escola ETI nesse mesmo período se mantém estável, com um acréscimo de 3,8%. Vale ressaltar ainda que o edital de 2016, cotejando com os demais editais, evidencia que a gestão municipal desse período colocou como prioridade a oferta de vagas para creches tanto na ETI quanto no Parcial.

Em 2021, percebe-se uma redução de 20% do número de vagas para creche ETI e uma ampliação das vagas na pré-escola ETI de 33,3%. Este último credenciamento demonstra as prioridades da gestão municipal na oferta prioritária da Educação Infantil Parcial em relação à ETI, prevalecendo o maior número de vagas na pré-escola em jornada parcial, com um aumento de 133,3% das vagas comparadas com o ano anterior.

Tabela 22: Vagas propostas e número de matrículas da Educação Infantil – Creche: escola privada conveniada com o poder público (2015-2024)

FAIXA ETÁRIA / TIPO DE ATENDIMENTO	VAGAS PROPOSTAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS		VAGAS PROPOSTAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS				VAGAS PROPOSTAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS
	2013 Edital de Credenciamento N°005/2013	2015	2016	2016 Edital de Credenciamento N° 003/2016	2017	2018	2019	2020	2021 Edital de Credenciamento N° 0001/2021	2021
ATÉ 03 ANOS - CRECHE- INTEGRAL	299	395	465	600	457	458	438	447	500	922
ATÉ 03 ANOS – CRECHE PARCIAL	317	297	298	600	350	262	320	255	700	434
TOTAL	616	692	763	1200	807	720	758	702	1200	1356

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos editais de credenciamento e do Inepdata Censo da Educação Básica (2015-2021).

A tabela 22 evidencia que a matrícula majoritária nas instituições conveniadas com a gestão municipal concentra-se na creche ETI em relação à creche parcial. Os dados revelam que o número de matrículas das instituições conveniadas com o poder público municipal, conforme dados do Inepdata (INEP, 2021), não condiz com as vagas propostas nos editais. Nota-se que em 2015 há uma diferença de acréscimo de 32,1%, em 2016 o acréscimo é de 55,5%, o ano de 2021 destaca-se com o maior percentual de acréscimo, uma diferença de 84,4% entre o número de matrículas e o número de vagas propostas no edital. Verificamos ainda que nos anos de 2017 a 2020 ocorre uma situação inversa, ou seja, o número de matrículas abaixo do proposto no edital, e diante do quadro, percebe-se que nesse período ocorre uma estabilidade em relação aos quantitativos de matrículas.

Tabela 23: Vagas propostas e número de matrículas da Educação Infantil pré-escola: dependência administrativa pública conveniada com o poder público (2015-2024)

FAIXA ETÁRIA TIPO DE ATENDIMENTO	VAGAS PROPOSTAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS		VAGAS PROPOSTAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS				VAGAS PROPOSTAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS
	2013 Edital de Credenciamento Nº005/2013	2015	2016	2016 Edital de Credenciamento Nº 003/2016	2017	2018	2019	2020	2021 Edital de Credenciamento N° 0001/2021	2021
04 E 05 ANOS - PRÉ-ESCOLA INTEGRAL	289	236	314	300	269	347	293	342	400	736
04 E 05 ANOS - PRÉ-ESCOLA PARCIAL	557	439	454	600	501	372	429	368	1400	684
TOTAL	846	675	768	900	770	719	722	710	3000	1420

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Editais de Credenciamento e dados do Inepdata Censo da Educação Básica (2015-2021).

A tabela 23 apresenta o cenário das vagas propostas nos editais e as matrículas da pré-escola ETI e parcial das instituições conveniadas com o poder público em Camaçari (BA). Nota-se que a matrícula majoritária é na oferta da pré-escola parcial de 2015 a 2020, com pequenas variações, exceto 2021, que apresenta uma elevação na matrícula em pré-escola ETI de 115,2% em relação à matrícula de 2020. Ao fazermos o cotejamento com os editais de credenciamentos dos referidos anos, percebe-se uma diferença entre as vagas propostas no edital e as matrículas de fato na pré-escola ETI, conforme dados do Inepdata (INEP, 2021). Em 2015, o déficit é de 22,5%; em 2017, 11,5%; e em 2019 a diferença é de 2,4%, comparando com os editais vigentes do período, conforme a tabela. E esse contexto de decréscimo da matrícula em relação às vagas propostas nos editais também ocorre na pré-escola parcial.

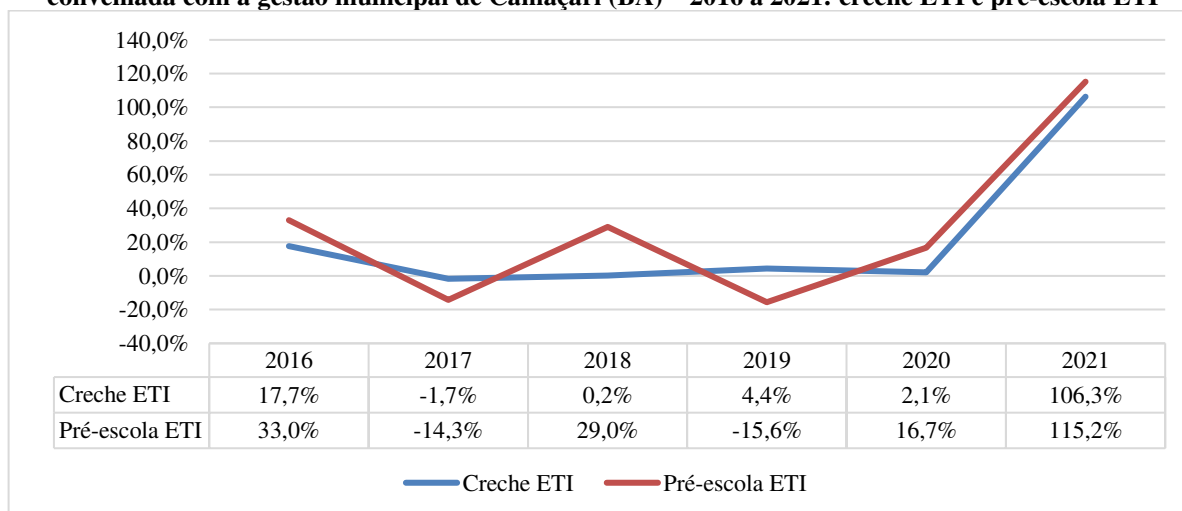
Identificamos ainda que, nos anos de 2016, 2018, 2020 e 2021, na pré-escola ETI, o número de matrículas é maior que o número de vagas propostas nos editais de credenciamento. Em 2016 o percentual de acréscimo é de 8,7%; em 2018, de 15,7%; em 2020, de 14%, destacando o ano de 2021 com uma elevação de 84% de matrículas quando comparado com as vagas proposta no edital. Vale ressaltar que nesses referidos anos, observamos que na pré-escola parcial ocorre o inverso, ou seja, os números de vagas propostas nos editais não se efetivam na matrícula.

Esse contexto da oferta proposta nos editais e as matrículas de fato no que diz respeito às divergências nos quantitativos é justificado na fala do(a) participante do Órgão Central, quando diz que as instituições comunitárias “sempre credenciam para mais, por exemplo, elas [...] credenciam 200, mas o espaço físico dela só atende 120, mas aí elas atendem 120 e vai buscar ampliação do espaço pra completar com os 80 que tá lá” (OC2). Nessa situação, conforme salientou o(a) entrevistado(a), a instituição só recebe o recurso para as 120 crianças atendidas. De acordo com o(a) entrevistado(a) OC1, essa é uma estratégia adotada para garantir

a vaga, pois à medida que a instituição amplia o espaço, ela poderá ofertar as vagas já previstas no contrato sem precisar fazer aditivos, o que demandaria um processo burocrático que demoraria mais tempo. Enfatizou ainda que a ampliação da estrutura física não pode ser de qualquer forma, pois o espaço tem que ser construído ou adequado conforme o número de crianças que serão atendidas.

Importa saber que a instituição D, conforme questionário de caracterização, informou que atende a um número de matrículas maior que as vagas do contrato por conta da demanda da comunidade, assumindo os custos excedentes, enquanto a instituição C informou que cumpre os quantitativos conforme definido no contrato. Em relação aos quantitativos para além do número de vagas contratadas, conforme verificamos em ambos os contratos, não foi possível identificar se esses aumentos foram provenientes de aditivos ou se foram uma decisão da instituição, que veio a arcar com vagas excedentes.

Gráfico 16: Taxa de crescimento das matrículas das instituições de dependência administrativa pública conveniada com a gestão municipal de Camaçari (BA) – 2016 a 2021: creche ETI e pré-escola ETI



Fonte: Elaborado pela autora, com base no Censo da Educação Básica Inepdata de 2015 a 2021 (2022).

O gráfico 16 apresenta a taxa de crescimento da matrícula nas instituições da dependência administrativa pública conveniada com o poder público municipal, evidenciando que as maiores taxas de crescimento concentram-se na pré-escola ETI em relação à creche ETI. Em 2017, tanto na creche quanto na pré-escola ocorre um declínio na taxa de crescimento. Em 2018, enquanto as matrículas em creche ETI se mantêm em estabilidade até 2020, na pré-escola ETI em 2020 ocorre uma elevação de 29% na taxa de crescimento da matrícula, porém, em 2019 novamente ocorre um declínio, mantendo-se uma certa estabilidade da matrícula em 2020. Já no ano de 2021, ocorre uma elevação da taxa de matrícula, sendo a maior do período analisado, mas prevalecendo a maior elevação na pré-escola ETI. Diante desse cenário,

percebe-se que a matrícula na pré-escola ETI ainda é majoritária se compararmos com as taxas de crescimento da matrícula em creche ETI.

No contexto da matrícula, o município apresenta indicadores importantes para nos ajudar a entender a política de oferta em relação à demanda, o que nos remete a Alves Sobrinho (2015) quando diz que há um descompromisso de Camaçari (BA) em relação ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade na Educação Infantil em Tempo Integral à medida que prioriza o atendimento das crianças a partir de 4 (quatro) anos de idade, algo que fica muito evidente quando analisamos o cenário da matrícula e identificamos o alcance da meta proposta no PME (2015-2024).

Com base em Rosenberg (2015), esse contexto reflete a invisibilidade do atendimento às crianças em creches, e a apesar das lutas históricas que culminaram na Emenda Constitucional nº. 59/2009, que traz a prerrogativa de obrigatoriedade de atendimento para crianças de 4 e 5 anos de idade, isso de certo modo já é um indicativo de uma possível forma de desresponsabilizar os Municípios em relação à oferta de creches, estabelecendo assim uma hierarquia de atendimento dentro de uma mesma etapa de ensino. Vale salientar que o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade em creches se constitui em direito das crianças, mas é uma opção das famílias, apesar de ser dever do Estado, neste caso, de responsabilidade do Município com a colaboração da União, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Quadro 26: Meta 6 – Indicadores percentuais de instituições públicas de Educação Infantil que ofertam ETI em Camaçari (BA)

PME (2015-2024)	INDICADORES		FÓRMULA DE CÁLCULO	FONTE DE DADOS	DATA-BASE	PRAZO META PME
	6OEITIC	Percentual de instituições públicas da Educação Infantil que possuem pelo menos 80% do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral.	$6OEITIC = \frac{N_{\text{instituições}^t_{ETI}}}{N_{\text{instituições}^t_{total}}} * 100$	Inepdata Censo da Educação Básica	2015	2024
	6OEITIC- Creche	Percentual de instituições públicas da Educação Infantil- CRECHE que possuem pelo menos 80% do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral.	$6OEITIC- Creche = \frac{N_{\text{instituições}^t_{ETIcreche}}}{N_{\text{instituições}^t_{total}}} * 100$	Inepdata Censo da Educação Básica	2015	2024
	6OEITIC Pré-escola	Percentual de instituições públicas da Educação Infantil – PRÉ-ESCOLA que possuem pelo menos 80% do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral	$6OEITC - Pré-escola = \frac{N_{\text{instituições}^t_{ETIpré-escola}}}{N_{\text{instituições}^t_{total}}} * 100$	Inepdata Censo da Educação Básica	2015	2024

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Ficha Técnica Inepdata, com adaptações (2022).

Legenda:

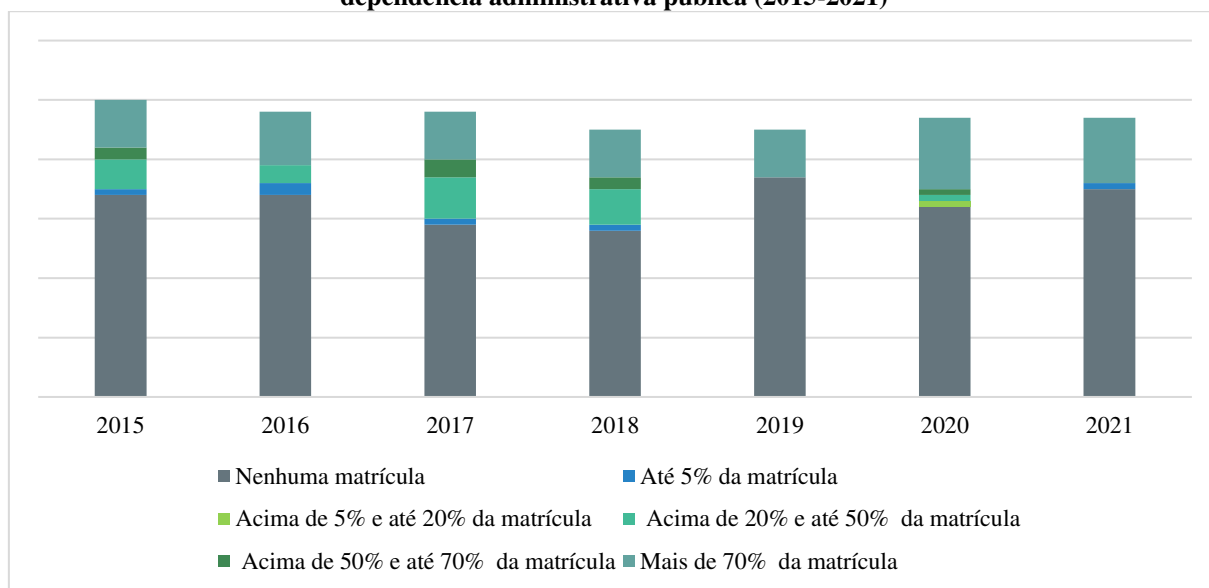
$N_{\text{instituições}^t}$ = é o número de instituições de ensino que possui pelo menos 80% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral no ano t;

$N_{\text{instituições}^t}$ = é o número de instituições de ensino que possuem pelo menos um aluno do público-alvo da ETI no ano t.

O quadro 26 apresenta, com base no cálculo proposto na ficha técnica do Inepdata (INEP, 2020), indicadores para identificar o percentual de instituições que ofertam Educação Infantil ETI no município de Camaçari (BA), considerando a meta proposta no PME (2015-2025), Meta 6 (tempo integral). O indicador 6OEITIC diz respeito ao percentual de instituições que ofertam a Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari (BA); o

indicador 6OEITIC-CRECHE diz respeito ao percentual de instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade; e o indicador 6OEITIC-PRÉ-ESCOLA é relativo ao percentual de instituições que atendem crianças de 4 e 5 anos de idade. É importante salientar que nos relatórios do PME (2015-2024) referentes aos anos de 2019 e 2021 não foram apresentados indicadores do percentual de instituições que ofertam a Educação Infantil em Tempo Integral em relação ao percentual de instituições que ofertam essa demanda.

Gráfico 17: Número de instituições de Educação Infantil por percentual de matrículas em tempo integral e dependência administrativa pública (2015-2021)



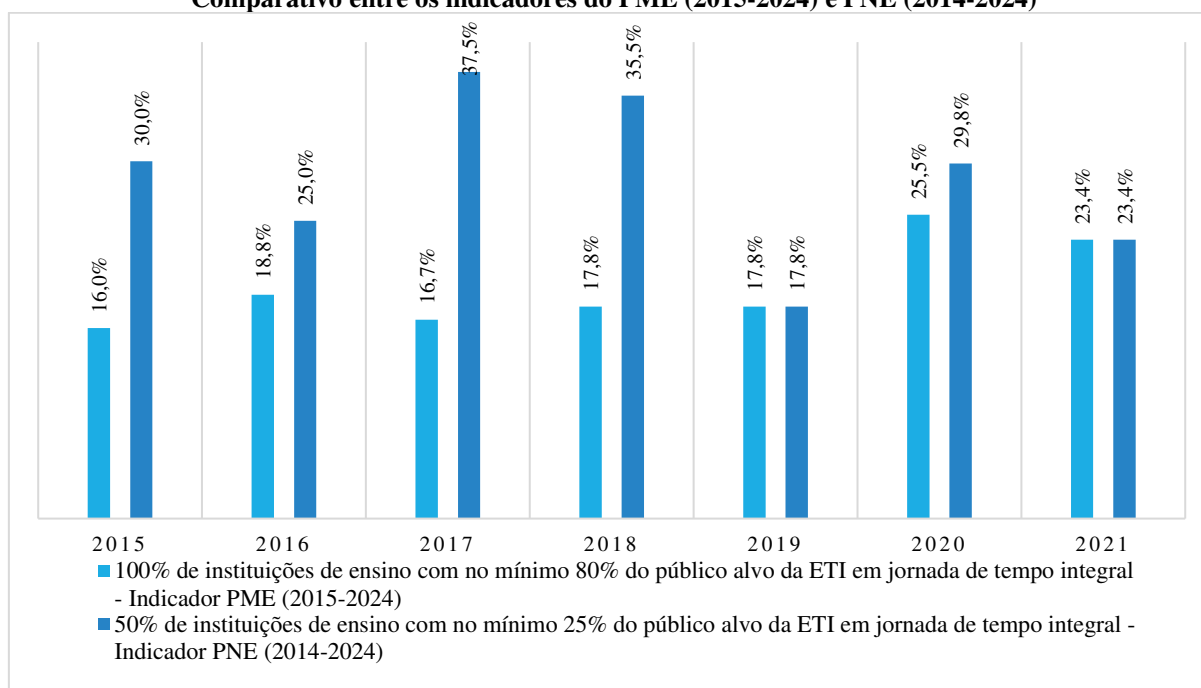
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados estatísticos do Censo da Educação Básica – Inepdata (INEP, 2021).

O gráfico 17 apresenta o cenário referente ao quantitativo de instituições que ofertam Educação Infantil em Tempo Integral. Então, considerando o proposto no PME (2015-2024) na Meta 6 o indicador percentual de 100% dos estabelecimentos de ensino da categoria público do município e que o atendimento seja de pelo menos 80% das crianças em tempo integral. Conforme o gráfico 17 observamos que nos anos de 2015 a 2019 há uma estabilidade na quantidade de instituições com mais de 70% da matrícula em ETI e nos anos de 2020 e 2021 destacam-se com o maior número de instituições ofertando mais de 70% da matrícula, já em relação ao percentual acima 50% e até 70% apenas os anos de 2016, 2019 e 2020 não apresentam nenhuma instituição com este percentual.

Em relação às matrículas acima de 20% e até 50% os anos de 2020 e 2021 não apresenta nenhuma instituição com este percentual. Sobre o percentual acima de 5% e até 20% da matrícula apenas 2020 apresenta instituição com este percentual, até 5% das matrículas apenas 2019 e 2020 não apresenta este percentual. O gráfico 17 revela ainda que a maioria das

instituições de Educação Infantil não ofertam nenhuma matrícula em tempo integral, outro elemento que observamos é que houve uma estabilidade neste período em relação ao quantitativo de instituições, contudo percebe-se que a partir de 2016 ocorre uma oscilação que reflete redução no quantitativo haja vista que em 2015 tinha 50 instituições e 2021 apenas 47.

Gráfico 18: Indicador 6OEITIC percentual de instituições da Educação Infantil em Tempo Integral – Comparativo entre os indicadores do PME (2015-2024) e PNE (2014-2024)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Básica Inepdata (2015-2021) e no PNE (2014-2024) e PME (2015-2024).

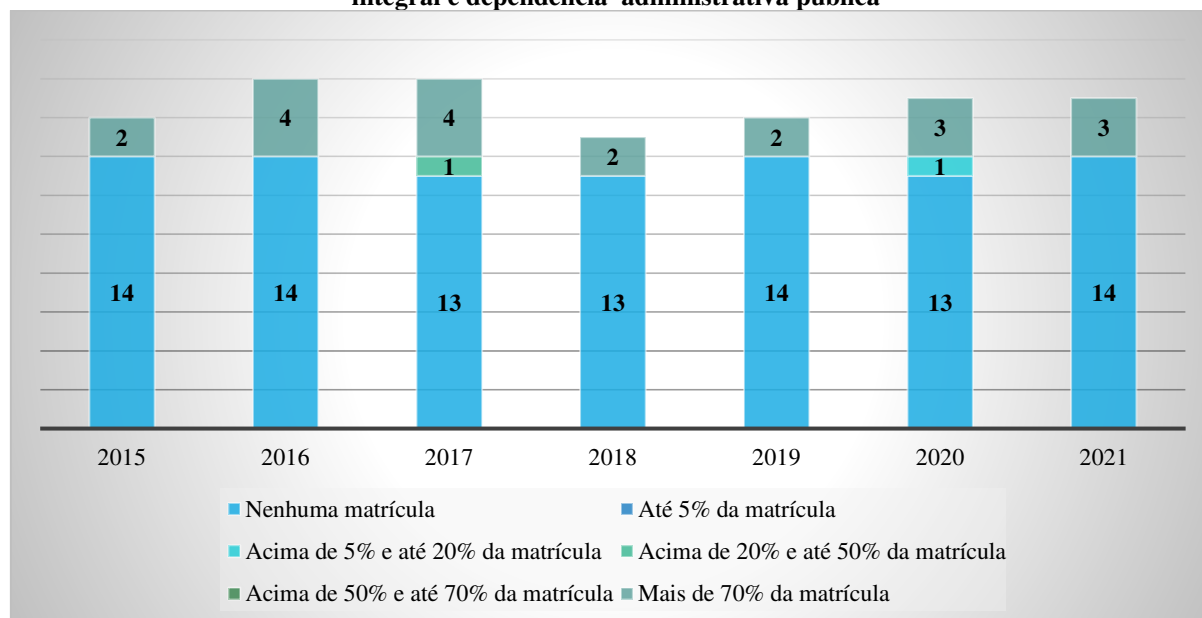
O gráfico 18 evidencia uma comparação entre os indicadores dos planos municipal e nacional para mensurarmos o cenário de alcance da meta proposta em duas perspectivas, haja vista que observamos nos relatórios de monitoramento do plano municipal que foi adotado o indicador nacional, desconsiderando-se o municipal. No contexto do indicador do PME (2015-2024), em 2015 apenas 16% das instituições de Educação Infantil ofertavam ETI com no mínimo 80% do público-alvo; em 2016, houve acréscimo de 2,8 p.p.; já em 2017, ocorre um decréscimo de 2,1 p.p.; em 2018 ocorre uma elevação de 1,1 p.p., mantendo a estabilidade em 2019.

O ano de 2020 destaca-se com o maior percentual do período, apresentando uma elevação de 7,7 p.p., e no ano de 2021 ocorre um decréscimo de 2,1 p.p.. Com base no percentual proposto no PME (2015-2024) e considerando o indicador do último ano, a distância de cumprimento é de 76,6 p.p. da meta proposta. Vale salientar que os dados analisados se ancoram no percentual de mais de 70% da matrícula com base no Inepdata (INEP, 2021) para analisar o proposto pelo PME (2015-2024).

Em relação ao cenário do indicador do PNE (2014-2024) de 50% das instituições de Educação Infantil com no mínimo 25% do público, ao adotarmos esse indicador observa-se que em 2015 o percentual de instituições era de 30%, com uma distância de cumprimento da meta de 20 p.p.; em 2016, ocorreu uma redução desse percentual de 5 p.p., aumentando assim a distância de cumprimento para 25 p. p.; o ano de 2017 apresenta o maior percentual de alcance do período, com 37,5%, e a menor distância de cumprimento da meta de 12,5 p.p., mantendo uma estabilidade em 2018, mas em 2019 destaca-se com o menor percentual de alcance, com 17,8%, apresentando a maior distância de cumprimento de 32,2 p.p. da meta proposta no plano nacional; em 2019, apesar de apresentar uma elevação do percentual de instituições, a distância é de 20,2 p.p., e em 2021 a distância é de 26,6 p.p.

A partir dos dois cenários de metas propostas analisados, a distância de cumprimento mostra-se maior nas metas propostas no PME (2015-2024), mas ainda que se adotassem as metas no plano nacional, considerando que a vigência do plano se encerra em 2024, podemos inferir que possivelmente o Município não conseguirá alcançar nenhuma das metas propostas em relação ao percentual de instituições.

Gráfico 19: Número de instituições de Educação Infantil – creche por percentual de matrículas em tempo integral e dependência administrativa pública

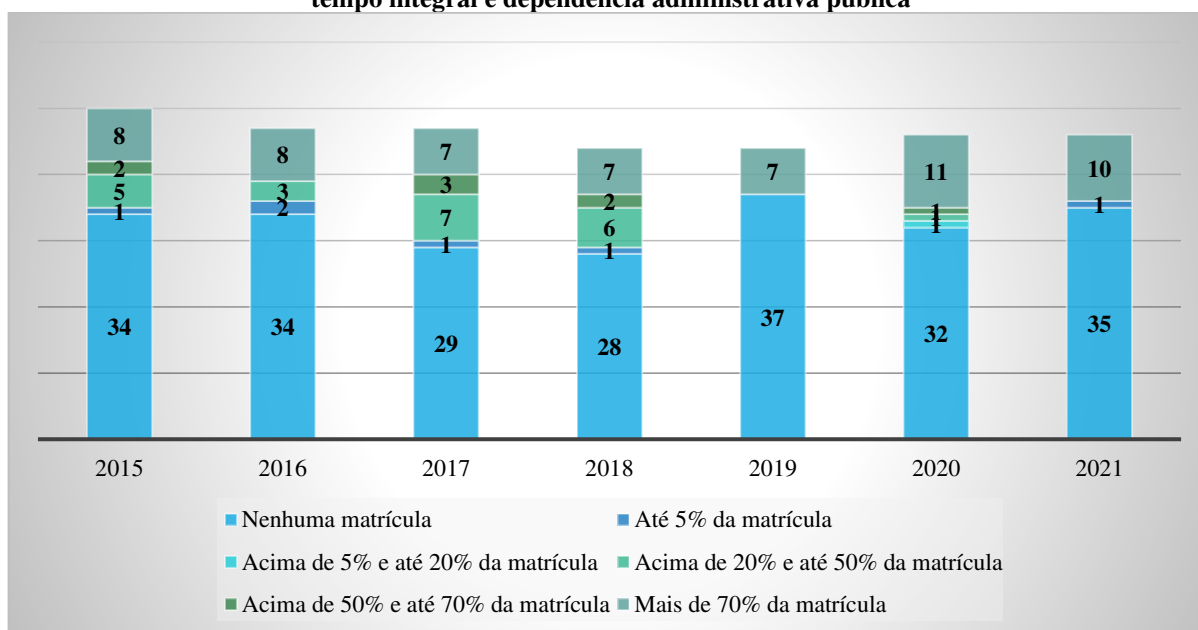


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados estatísticos do Censo da Educação Básica, Inepdata (INEP, 2021).

O gráfico 19 nos apresenta o cenário do percentual de estabelecimentos que ofertam Educação Infantil ETI creche, evidenciando que há uma certa estabilidade no número de instituições, com mais de 70% da matrícula em tempo integral, destacando-se os anos de 2016 e 2017 com a maior quantidade de instituições, com o percentual de mais de 70% da matrícula

em ETI, apresentando uma redução em 2018 de 2 instituições e permanecendo instável em 2019. Já em 2020, ocorre uma elevação, com o acréscimo de 1 (uma) instituição, mantendo o mesmo quantitativo em 2021. Nota-se ainda que, no contexto das creches, a maioria das instituições não oferta nenhuma matrícula em ETI.

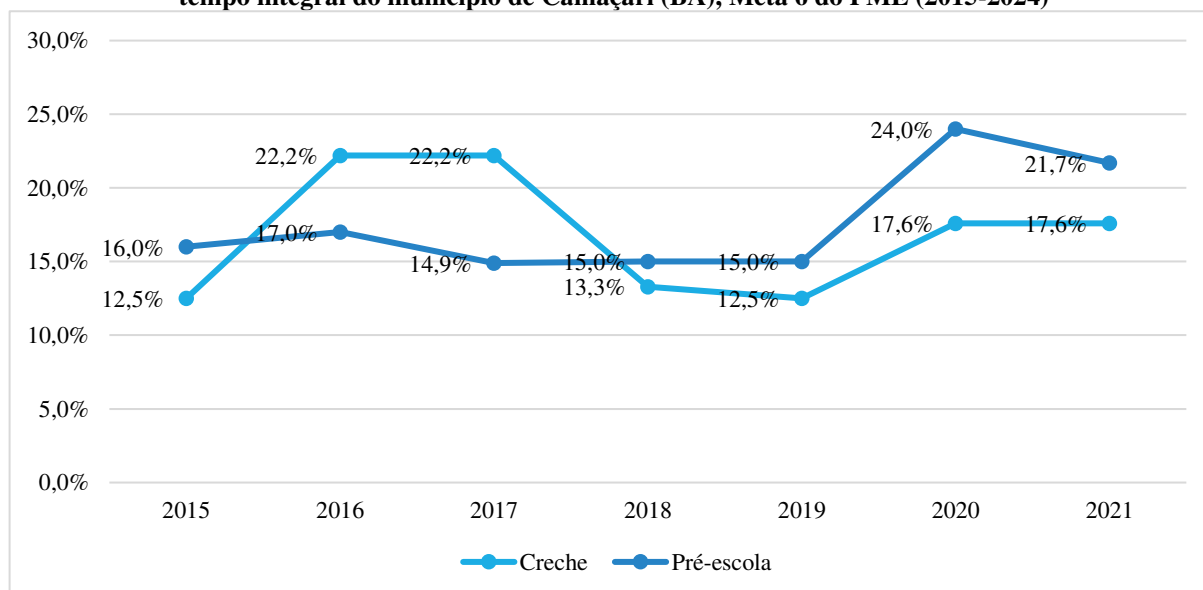
Gráfico 20: Número de instituições de Educação Infantil – pré-escola por percentual de matrículas em tempo integral e dependência administrativa pública



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados estatísticos do Censo da Educação Básica, Inepdata (2021).

Analisando o gráfico 20, percebemos que há uma estabilidade na quantidade de instituições que ofertam pré-escola ETI, contudo, numa perspectiva de redução, comparando com o ano de 2015, que apresenta 50 instituições, e dentro da oscilação que ocorre nos anos subsequentes, em 2021 observa-se uma redução de 4 instituições. Em relação à quantidade de instituições que ofertam pré-escola ETI, observamos que de 2015 a 2019 apresenta-se uma estabilidade no percentual de mais de 70% da matrícula, destacando-se os anos de 2020 e 2021 com uma crescente elevação na quantidade de instituições. Acima de 50% e até 70% da matrícula, apenas os anos de 2016, 2019 e 2021 não apresentam instituições com esses percentuais. Acima de 20% e até 50% da matrícula os anos de 2019 e 2020 não apresentam matrícula com esses percentuais, destacando-se o ano de 2017, com o maior número de instituições. O gráfico 20 revela ainda que a maioria das instituições não oferta nenhuma matrícula em tempo integral.

Gráfico 21: Indicadores 6OEITIC – percentual de instituições de Educação Infantil creche e pré-escola em tempo integral do município de Camaçari (BA), Meta 6 do PME (2015-2024)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo da Educação Básica Inepdata (2015-2021) e na Meta 6 do PME (2015-2024).

O gráfico 21 nos apresenta os indicadores referentes ao percentual de instituições que ofertam a Educação Infantil em Tempo Integral conforme a Meta 6 do PME (2015-2024). Em relação à creche em tempo integral, observa-se que ocorre uma elevação em 2016 comparando com o ano anterior, mantendo-se uma estabilidade até 2017, sendo o período como o maior percentual de instituições ofertando atendimento de no mínimo 80% das crianças em tempo integral, apresentando um declínio em 2018 de 8,9 p.p. e mantendo estabilidade em 2019. Nos anos de 2020 e 2021 apresenta um percentual crescente que se estabiliza.

Em relação aos indicadores de percentual de instituições ofertando a pré-escola em tempo integral, o gráfico 21 evidencia uma estabilidade de 2015 a 2019, com uma elevação em 2020 de 9 p.p., sendo este o ano de maior percentual de instituições ofertando pré-escola em tempo integral para no mínimo 80% das crianças. Em 2021 ocorre um leve decréscimo de 2,3 p.p. Observa-se ainda que a partir de 2018, os percentuais de instituições pré-escola integral se mantém maior que o de creche integral. Se considerarmos o indicador do último ano, que é de 17,6% de instituições ofertando 70% da matrícula em tempo integral em creches, com base no indicador municipal (20215-2024), a distância de cumprimento da meta é de 82,4 p.p. Na pré-escola integral, considerando o indicador de 21,7%, a distância de cumprimento da meta é de 58,3 p.p. Nesse sentido, a distância de cumprimento da Meta 6 na Educação Infantil em Tempo Integral na pré-escola é menor que na creche.

Importa saber em relação ao atendimento em creche, conforme anexo XIII da Portaria nº. 09/2021, que a oferta de vagas na rede municipal para o ano letivo de 2021 contempla apenas crianças a partir de 2 (dois) anos de idade em 5 (cinco) instituições, sendo 3 (três) na Sede e 2 (duas) na Costa. Em relação ao atendimento deste público em tempo integral na Sede, somente uma instituição oferta apenas 1 (uma) turma, conforme questionário de caracterização das instituições pesquisadas.

Quadro 27: O planejamento da política de Educação Infantil em Tempo Integral proposta para o município de Camaçari (BA)

PME (2015-2024)	PPA (2014-2017)	PPA (2018-2021)	PMIA (2019)
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 a 100% (cem por cento) das crianças até 3 (três) anos de idade até o final deste Plano. Implantar o regime de tempo integral nos estabelecimentos de Educação Infantil e creche para o atendimento a 100% (cem por cento) desse público até o final da vigência deste PME.	Creche 01 – Construir oito novos CIEIS – Centro Integrado de Educação Infantil – Creche Pré-escola 01 – Construir oito novos CIEIS – Centro Integrado de Educação Infantil	Atender até 2021 a 25% das crianças em idade entre 12 meses a 5 anos e 11 meses nos Centros Integrados de Educação Infantil – CIEI, com a ampliação de vagas através da construção de 18 unidades.	Área temática: 18 – TRABALHO INFANTIL Ampliar a cobertura de escolas com tempo integral para 50% das escolas do Município. Área temática: 20 – Primeira Infância Ampliação do atendimento educacional para a primeira infância (crianças de 0 a 5 anos e 11 meses), em 60%.
Meta 6 Oferecer Educação em Tempo Integral de qualidade em 100% (cem por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica, considerando as especificidades da infância, da adolescência e da juventude.	Educação Integral 02 – Manter 100% ações de Educação Integral		

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PME (2015-2024), PPA (2014-2017), PPA (2018-2021) RESOLUÇÃO Nº. 18, PMIA (2019).

O quadro 27 nos apresenta os planejamentos políticos normativos vigentes no período de execução do PME (2015-2024). Nestes, percebemos que todos contemplam a ampliação da oferta da Educação Infantil, sendo que os PPAs não definem percentuais específicos para o tempo parcial e para o tempo integral, mas evidenciam a proposta de ampliação de oferta da Educação Infantil mediante a construção de instituições. Outro elemento importante a se destacar nesta análise diz respeito aos planos que foram elaborados durante a vigência do PME

(2015-2024), neste caso, o PPA (2018-2021) e o PMIA¹⁴ (2019), os quais demonstram que não há um consenso entre os percentuais propostos, ao considerarmos que a Meta 1 estabelece 100% de atendimento na pré-escola (neste caso, relativo à universalização) e 100% do atendimento da Educação Infantil em Tempo Integral, enquanto no PPA(2018-2021) propõe-se apenas 25% de atendimento sem especificar se é tempo parcial ou integral.

Cotejando a política proposta nos planejamentos elaborados pelo poder público municipal com os indicadores de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral, podemos inferir que tanto a Meta 1 quanto a Meta 6, conforme os dados de matrícula, apresentam uma distância elevada de alcance da meta proposta. Ainda que tenha proposto a ampliação nos PPAs mediante a construção de instituições de Educação Infantil, os dados revelam que estas construções não se efetivaram, haja vista que em 2015 o município tinha 50 instituições ofertando Educação Infantil, e em 2021 esse número foi reduzido para 47 instituições. Se o proposto nos PPAs tivesse se consolidado, teria ampliado para 81 instituições ofertando Educação Infantil. Já o PMIA (2019) prevê ampliação de 50% das instituições de ensino ofertando ETI, sem especificar as etapas de ensino.

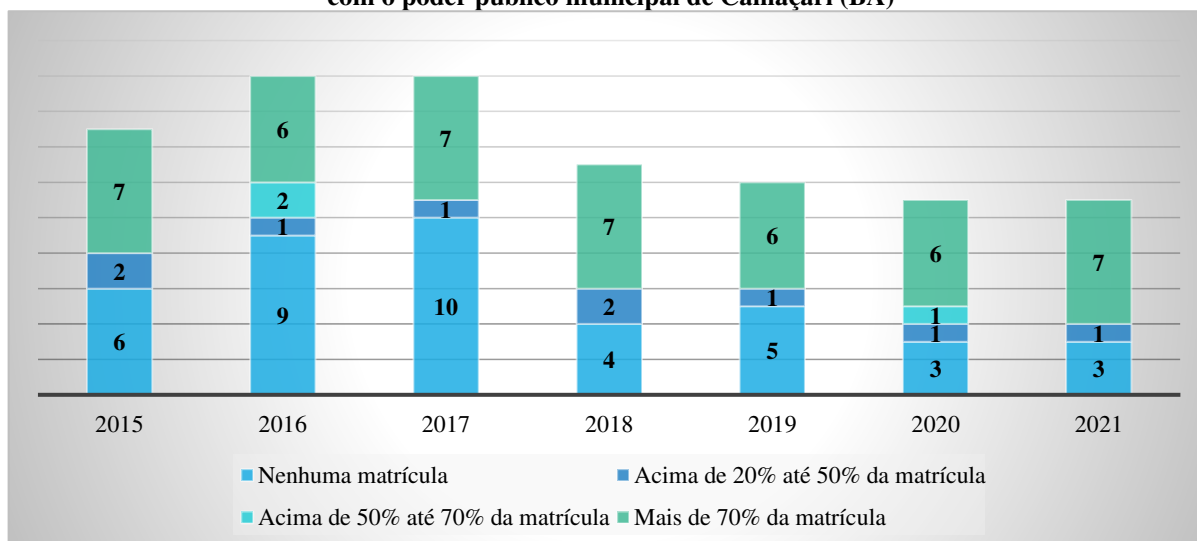
O PMIA (2019) tem como objetivo “conduzir à institucionalização da política municipal em favor da criança e adolescente” (CAMAÇARI, Resolução nº. 18/2019). Este plano é constituído de três características consideradas necessárias para fins de alcançar o objetivo proposto, devendo

Ser de longo prazo, cobrindo um período de dez anos; Ser abrangente quanto às áreas temáticas consideradas – saúde, educação, cultura, esporte, proteção, infraestrutura, habitação, família; formação e iniciação profissional; Ser abrangente em termos dos segmentos da população focalizada (primeira infância, infância e adolescência). (PMIA, CAMAÇARI, 2019 p. 02).

Em relação ao prazo, este plano tem sua vigência de 2020 a 2030, sendo um documento que tem como características a intersetorialidade e a definição de público-alvo que, ao se referir à primeira infância, já denota a inclusão da Educação Infantil. É importante salientar que desses planejamentos analisados, apenas o PME (2015-2024) e o PMIA (2019) preveem ampliação da oferta da Educação Infantil ETI mediante convênio com instituições de ensino comunitárias, filantrópicas ou confessionais, estimando a ampliação para atendimento de 60% das crianças de 0 a 5 anos de idade, estabelecendo “ampliar oferta de Educação em Tempo Integral para a primeira infância, na rede pública em parceria com as OSC, em especial as creches e escolas comunitárias” (CAMAÇARI, 2019, Resolução nº. 18, PMIA, p. 47).

¹⁴ Plano Municipal da Infância e Adolescência – PMIA, elaborado pelo Conselho Municipal do Direito da Criança e adolescente – CMDCA de Camaçari (BA).

Gráfico 22: Percentual de instituições comunitárias conveniadas de Educação Infantil em Tempo Integral com o poder público municipal de Camaçari (BA)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Inepdata (2015-2021) - Censo da Educação Básica (2022).

O gráfico 22 nos apresenta o cenário de percentual de instituições conveniadas com o poder público municipal, sendo possível perceber que os anos de 2016 e 2017 destacam-se com maior quantidade de instituições que não ofertam nenhuma matrícula em tempo integral. Em relação ao percentual acima de 20% até 50% da matrícula, o gráfico apresenta estabilidade entre 2015 a 2021. Em relação ao nível acima de 50% até 70% da matrícula, apenas os anos de 2016 e 2020 evidenciam instituições com esses percentuais. Ao comparar a quantidade de instituições que apresentam percentuais de matrícula em tempo integral, nota-se que a maioria se concentra no percentual de mais de 70% da matrícula, exceto nos anos de 2016 e 2017. Nesse sentido, fica evidente que nas instituições conveniadas há uma predominância de oferta da ETI.

Diante dos dados apresentados até aqui, abstrai-se o entendimento sobre a ausência de indicadores da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral demonstrada nos relatórios de monitoramento do PME (2015-2024) dos anos de 2019 e 2021, conforme metas propostas, inclusive na última Conferência Municipal de Educação (2022), deixando claro durante a apresentação do relatório de monitoramento de 2021, quando a Presidente do Fórum Municipal de Educação do município apresentou a Meta 1 (Educação Infantil), que o texto era da meta proposta pelo PNE (2014-2024) e não a do plano municipal. A apresentação do cumprimento das metas e estratégia seguiu a mesma lógica do relatório sem apresentação de indicadores que pudessem expressar a política de alcance da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral. É importante salientar que compete à Secretaria Municipal de Educação, à Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação, ao Conselho Municipal de Educação e ao Fórum Municipal de Educação:

- [...] I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
 II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
 III - analisar e propor a ampliação progressiva do investimento público em educação, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PME. (CAMAÇARI, 2015, PME (2015-2024)).

Nesse sentido, o plano determina as instâncias responsáveis por acompanhar a execução do PME, sem que haja uma hierarquização sobre a responsabilidade, mas uma institucionalização do processo de monitoramento e avaliação já determinando a funcionalidade propositiva deste processo que, de certo modo, caso seja feito de maneira contínua, permitirá à gestão ter subsídios para que sejam realizados os devidos “ajustes técnicos do diagnóstico, ampliação da participação social e de qualificação na execução das metas e estratégias” (BORGES, 2017, p.39), haja vista que o monitoramento e a avaliação são etapas importantes do planejamento e que fazem parte de um ciclo que deverá permear todo o período de execução do plano.

Ainda sobre a ausência de indicadores da oferta nos relatórios de monitoramento do PME (2015-2024) dos anos de 2019 e 2021, podemos considerar que tal cenário pode refletir duas perspectivas possíveis para justificar essa ausência de indicadores. A primeira pode ser o reflexo da carência de um monitoramento contínuo e avaliações periódicas do cumprimento das metas propostas, conforme determina o art. 7º, da Lei nº. 1415/2015, que aprova o plano. A segunda pode ser uma decisão política de não apresentar os indicadores para não configurar descompromisso e/ou incompetência da gestão em cumprir com o planejamento proposto.

Quadro 28: Palavras que caracterizam as condições de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari (BA) – Professoras

TRABALHO DOCENTE	CRIANÇA	CONDIÇÕES DE OFERTA
Amor	Amor	Respeito
Dedicação	Respeito	Criatividade
Compromisso	Cuidado	Compromisso
Profissionalismo	Família	Cuidado
Doação	Criança	
Vocação	Infância	
Gostar	Paciência	
Construção	Inclusão	
Valorização	Compromisso	
Realização	Ajudar	
Responsabilidade	Inclusão	
Aprendizado	Empatia	
Comunitário		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas com as professoras (2022).

O quadro 28 apresenta as palavras citadas quando perguntamos às 6 professoras das instituições de ensino entrevistadas: “considerando as condições de oferta da Educação Infantil

em Tempo Integral realizada na sua instituição, cite cinco palavras que ao seu ver caracterizam esse seu trabalho”. A partir das palavras citadas pelas professoras, organizamos por categoria para melhor situar o contexto atribuído ao termo indicado, conforme o quadro 28. A maioria das palavras foram atribuídas ao trabalho docente, considerando que, conforme Saviani (2013a, p. 11), “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidade. É, pois, uma ação intencional”. Nesse sentido, percebemos que as palavras que foram citadas pelas professoras nesta categoria fizeram emergir a especificidade do trabalho educativo, e isso fica muito evidente quando a PróA1 diz que

Nosso compromisso com a questão da educação e o social do município, essa preocupação da gente ter, de ver [...] o outro como humano, a criança, como uma criança cidadã de direito e precisa, e das vezes a gente tirar do nosso próprio bolso pra poder fazer algumas coisas, pra poder, é, vê-las numa situação mais, vamos dizer, mais agradável, um bem-estar, pra o bem-estar da criança, pra ver o bem-estar da criança, muitas vezes a gente colocou do nosso dinheiro pra poder ver as coisas funcionarem.

Já meu profissionalismo é porque quando eu escolhi, escolhi magistério. Tem a minha questão do, do ser o profissional, sabe? Eu estava atuando como profissional. É, tem muita gente que fala da escolha do magistério como missão, eu não vejo só como missão, minha missão, mas é, é a minha profissão, é a profissão que eu escolhi [...], se eu escolhi ser profissional da educação, eu preciso fazer o melhor que eu puder, dentro da minha perspectiva de professor, porque não vou fazer mais do que o que me compete, né? (PRÓA1).

Portanto, as palavras ganham sentido na especificidade da educação, ainda que o poder público não cumpra com o seu papel de dar as condições necessárias ao trabalho docente, conforme relatam as três professoras entrevistadas das instituições da categoria público A e B. Segundo elas, o compromisso com o trabalho de certa forma impõe diversas vezes que, mediante o dispêndio de seus próprios salários, seja preciso suprir as necessidades da instituição, comprando materiais/insumos para dar às crianças de certa forma um mínimo de qualidade. É de bom tom salientar que as professoras das instituições conveniadas abordam as palavras no campo do trabalho docente num contexto que fica circunscrito ao perfil da profissional para atuar na Educação Infantil ETI. Considerando-se que “compromisso” foi a palavra mais evidenciada nas falas das professoras, acreditamos que dela faz emergir Freire (2013), quando ele diz que ensinar exige comprometimento.

Destacamos ainda a palavra “valorização”, que foi um termo enfatizado apenas nas instituições comunitárias, representada na fala de uma das professoras, ao se referir a sua atuação na instituição, dizendo: “eu sempre me senti valorizada no sentido de ser professor, e isso pra mim é um combustível” (PRÓC1). Identificamos nas instituições conveniadas pesquisadas que elas adotam uma política de valorização em que predomina a ascensão na

carreira, ou seja, todas as professoras entrevistadas relataram isso, iniciaram como estagiárias, assistentes de sala, e ao se destacarem foram contratadas na função docente, contexto este que foi ratificado pelos(as) gestores(as) das instituições C e D. Na instituição C, dentro dessa valorização, foi citado ainda o cuidado com o emocional da equipe escolar, ao disponibilizar um profissional para fazer esse tipo de acompanhamento, principalmente durante a pandemia.

No campo da criança, as palavras refletem como as professoras concebem a sua relação com elas a partir do trabalho docente. Em relação à palavra “amor”, que também foi citada no campo do trabalho docente, evocamos Freire (2013), o qual diz que ensinar exige afetividade, e quando a professora expressa isso, nada mais é do que o sentido que ela dá a sua relação com a criança, “o querer bem, a maneira que tenho de autenticamente selar o compromisso com os educandos”. Portanto, essa é uma compreensão de que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2013, p.138).

As palavras “respeito” e “cuidado” foram associadas diretamente à criança e à infância. A fala da PróC1 representa o sentido dessas palavras, quando ela diz que “a gente respeita a criança, a gente escuta a criança, em tudo o que é feito aqui na escola, nosso trabalho, nossa prática pedagógica, tudo é a partir da fala da criança, devido a nossa escuta sensível, olhar sensível também” (PRÓC1). Assim, do ponto de vista das professoras, a criança é o centro do planejamento curricular, e esse entendimento é ratificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no art. 4º, à medida que estabelece essa centralidade e a importância do reconhecimento dessa criança enquanto “sujeito histórico e de direitos”.

No campo das condições de oferta, destacamos a fala da PróA2, que reflete o contexto das instituições da categoria público, evidenciado na fala das três professoras entrevistadas, quando a PróA2 cita a palavra “cuidado” no sentido de que ela se encontra “na relação, na intencionalidade, na possibilidade que cada um que tá ali dentro faz. Agora sabendo que a gente poderia fazer melhor diante de melhores [condições]” (PRÓA2), evocando aí, principalmente, o compromisso, a dedicação e o profissionalismo da equipe escolar. Ao evocar a palavra “procura”, segundo a professora:

[...] porque a gente ainda não tá onde a gente quer, a gente não chegou em um patamar desejado, a gente idealiza muita coisa, né?, a gente queria uma... uma unidade de referência de educação, é de educação especial, a gente tem muitas crianças com necessidades especiais, e muitas até com diagnóstico [...] para o público, né?, que a gente atende, eu acho muita, e muitas que a gente sabe que precisariam. (PRÓA2).

[...] melhor condição para a qualidade do trabalho, entendeu? A gente tem por exemplo, a gente queria é uma... uma sala de teatro, de dança, [...] um lugar onde a gente pudesse exercitar as artes, né?, que as crianças pudessem pintar, usar um cavalete, pintar uma tela, que tivesse um tablado, um palco, a gente já usa o palco da nossa escola pra elas se apresentarem. Mas, se a gente não tivesse um lugar específico para artes. (PRÓA2).

Nessa perspectiva, a professora faz emergir as condições que refletem as dificuldades da instituição A em relação ao atendimento às crianças com necessidades especiais, algo que foi ratificado pela PróA1. Apesar de a professora relatar que existe uma quantidade de crianças com e sem diagnóstico e que precisam de um acompanhamento especializado, porém, no questionário de caracterização foi informado que a instituição A não oferta Educação Especial, e o(a) gestor(a) da instituição informou durante a entrevista que há casos identificados, mas sem relatório médico que ateste a deficiência da criança. É desse lugar que também emerge a palavra “cuidado”. E sobre a criatividade, ela reflete as estratégias que as professoras adotam para realizar o trabalho pedagógico diante das condições dadas pelo Órgão Central, de acordo com a PróA2, o que predominou nas falas das entrevistas das instituições públicas.

Quadro 29: Palavras que caracterizam as condições de oferta da Educação Infantil em tempo Integral em Camaçari (BA) – Gestores(as)

GESTÃO ESCOLAR	CRIANÇA E FAMÍLIA	CONDIÇÕES DE OFERTA
Compromisso	Infância	Reconhecimento
Profissionalismo	Direito	Eficiência
Amorosidade	Amor	Dificuldade
Respeito	Respeito	Presença no território
Política	Protagonismo	Compromisso
Oásis	Confiança	Inclusão
Processo formativo	Cuidado	
	Acolhimento	
	Garantia	
	Aprendizagem	
	Cidadania	
	Responsabilidade	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas com os(as) gestores(as) escolares (2022).

O quadro 29 evidencia as palavras que foram evocadas pelos(as) gestores(as) das instituições de ensino de Educação Infantil em Tempo Integral pesquisadas. Percebe-se que a maioria das palavras se concentra no campo criança e da família. Em relação ao campo gestão escolar, notamos que são características constituídas enquanto adjetivos da atuação gestora, palavras que também foram evocadas pelas professoras.

A palavra “política” é evocada de forma direta pela gestoras B e C3. Para o(a) gestor(a) b, trata-se de um atributo do profissional que trabalha com a Educação Infantil em Tempo Integral no sentido de ter “sua postura política de tá debatendo os assuntos [...] é, relevante ao direito de todo mundo” (GESTOR(A) B), e ainda segundo ela, essa postura justifica-se quando há uma compreensão de que estamos tratando de uma política pública, considerando a necessidade de ampliar a oferta, inclusive ela cita a necessidade da oferta de berçário – ainda não contemplada na rede pública, e isso tem que ser pauta de debates e reivindicações. Nesse

sentido, ela faz emergir a dimensão política (efetividade) da Educação Infantil em Tempo Integral relacionada ao direito das crianças e das famílias, conforme Sander (2007), ao tempo que reafirma a importância do compromisso político na prática dos profissionais da educação, evocando assim o caráter político e pedagógico da educação.

No contexto das palavras relacionadas à criança e à família, destacamos “segurança”, “confiança” e “acolhimento”, com base na fala do(a) gestor(a) D, e que identificamos em outras falas também. Para essa gestora, as famílias escolhem a instituição para colocar seus/suas filhos(as) porque confiam “de deixar as crianças em um espaço seguro e bem acolhidas” (GESTOR(A) D), daí emerge um dos condicionantes para a oferta da Educação Integral enquanto concepção, no sentido de garantir a proteção integral das crianças, conforme o ECA (BRASIL, 1990). Decerto, as instituições de ensino ainda são consideradas um espaço de proteção, ou seja, fazem parte da rede de proteção de crianças e adolescentes.

A instituição C evoca a “eficiência”, considerando a mudança nos modos de atendimento das instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais em relação ao salto qualitativo quanto à oferta dessa política educacional, considerando que,

[...] no início, todas as entidades [...], as creches eram sempre um depósito de crianças, agora não [...] a gente profissionaliza [...] as professoras, são todas de nível superior, então tem [...] um estudo, não é um depósito, é mesmo educação, tá. Isso podemos, isso eu reconheço, podemos agradecer ao contrato que tivemos com a Prefeitura. (GESTOR(A)C2).

A partir dessa prerrogativa, o entendimento da eficiência da atual política educacional é evidenciado no reconhecimento das instituições não governamentais enquanto espaços educativos, e que isso demanda profissionais qualificados, e a formação das professoras ratifica a determinação da LDB (BRASIL, 1996), conforme art. 62.

A “dificuldade” está relacionada à questão financeira, no sentido de manter o funcionamento da instituição. A “presença no território” é atribuída a duas perspectivas, a primeira sendo ao tempo de atuação e a ausência de oferta por intermédio do município, o que ocorre quando essas instituições assumem a responsabilidade social em atender às necessidades das famílias carentes. A outra dificuldade, conforme a instituição C, é o diálogo com a gestão pública, que muda a cada 4 anos, a ponto de o(a) gestor(a) exemplificar, ao dizer:

Imagina a dificuldade é que a mesma posição da igreja quando muda o padre, é a mesma dificuldade de como nós temos que dialogar 4 anos com um, 4 anos com outro, 4 anos com esquerda, 4 anos com a direita. Quanto é difícil você no momento que tu constrói um diálogo pode ser destruída, tem que voltar tudo de novo, porque não tem uma política comum, não é que é essa dificuldade que eu tenho neste país eu posso dizer as coisas, e não tem uma continuidade, não tem uma continuidade entre... é porque a política [...] pode mudar algumas coisas mas tem linhas que tem que ser contínua que seja desta de esquerda ou direita, não posso destruir tudo o que o outro

fez as coisas porque é uma dificuldade pra nós reconstruir este diálogo em cada 4 anos.

Essa fala do(a) gestor(a) evoca o princípio das políticas públicas, que é a importância da continuidade, um atributo básico da educação que, para Saviani (2013a) torna-se um desafio, haja vista que o problema da descontinuidade dificulta avanços no campo da educação. Nesse aspecto, o(a) gestor(a) C2 trouxe um ponto de vista, de cunho pessoal, de que

Todos os governos têm um amor e ódio com as escolas comunitárias porque é como uma visão da falência no sistema, porque as associações escolas comunitárias não deveriam existir, porque a educação [...] é políticas públicas, tá certo. Então, nós como associação estamos porque o poder público não está, e a essência de todas as associações e de todos os organismos é de ficar onde o governo não está. Mas, o que [...] é lutar pra que o governo assuma e nós poder sair dessas coisas e poder se dedicar a outras coisas tá certo. (GESTOR(A)C2).

A partir deste ponto de vista o(a) gestor(a) complementa que quando a gestão pública percebe que as instituições conveniadas “funcionam” e as instituições públicas “não funcionam” isso de certo modo incomoda, pois atesta a falência do poder público. Isso talvez seja um possível indicador de uma invisibilidade do trabalho dessas instituições nos relatórios do Órgão Central, que apenas cita o convênio, fazendo com que não identifiquemos indicadores de oferta dessas instituições, considerando o processo histórico pertinente a essa estratégia que, mediante contrato, contribui para ampliar a oferta da Educação Infantil no município, tanto parcial quanto em tempo integral, assim como não relata sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nessas instituições.

Quadro 30: Palavras que caracterizam a política de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral em Camaçari (BA) – Órgão Central

PALAVRAS	
Comprometimento Compromisso Insuficiente Planejamento Financiamento Necessária	“Insuficiente porque nós ainda não temos condições de ofertar a matrícula na Educação Infantil em Tempo Integral, que seria o ideal, e é o que está no nosso PPA, é o que reza o nosso PPA, nosso planejamento é para oferta em tempo integral, porém, devido à solicitação de vagas, devido à solicitação, ao número muito grande de procura por vagas, nós ainda não conseguimos, então a maioria de nossas escolas é em tempo parcial” (OC3).
Sonho Distante Andamento	“Planejamento, para que isso aconteça, Camaçari vai ter que se planejar, infelizmente a médio e longo prazo” (OC3).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas com os(as) profissionais que atuam no Órgão Central (2022).

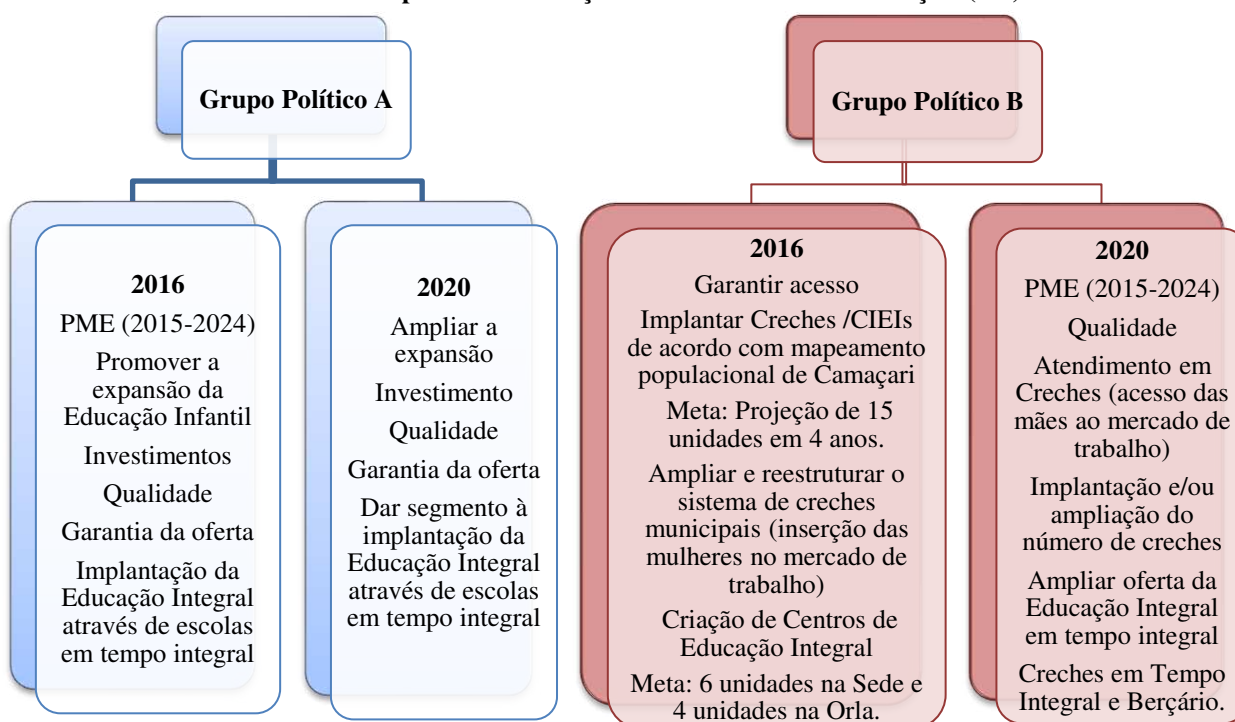
O quadro 30 apresenta uma síntese das palavras citadas pelos(as) profissionais entrevistados que atuam no Órgão Central utilizadas para caracterizar a política de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral no município. Em relação ao “comprometimento”, todos(as) os(as) entrevistados(as) relataram que a oferta da Educação Infantil em Tempo

Integral é um compromisso assumido pelo prefeito e pela secretária de educação do município. Segundo um(a) dos(as) entrevistados(as),

É preciso haver um comprometimento institucional, o prefeito já tem esse comprometimento, mas é preciso que o próximo tenha, que o outro também tenha e dê continuidade às coisas que estão começando a acontecer, não são as ideais, mas o que foi possível até o momento, então, é preciso que haja comprometimento pra que essa universalização aconteça, dessa já gestão só não, essa... esse comprometimento tem que ser de várias gestões, uma dando continuidade ao trabalho da outra. (OC3).

Partindo deste pressuposto, analisamos as propostas de governo dos prefeitos anteriores e principais candidatos ao pleito das eleições de 2016 e 2020 a fim de identificar o compromisso destes em relação à política de Educação Infantil em Tempo Integral. As propostas de governo dos candidatos estão disponíveis no site do Tribunal Regional Eleitoral (TRE), e a partir da eleição de 2016 tornou-se obrigatório que todos os candidatos a prefeito insiram a proposta de governo que são “propostas defendidas pelo candidato a Prefeito, a Governador de Estado e a Presidente da República” (Incluído pela Lei nº. 12.034, de 2009).

Figura 20: Propostas para a Educação Infantil, Educação Integral e Educação em Tempo Integral dos candidatos a prefeito nas eleições de 2016 e 2020 em Camaçari (BA)



Fonte: Elaborada pela autora, com base nas propostas de Governo dos candidatos a prefeito anexadas no site do Tribunal Superior Eleitoral (2022). Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/BA/34134/426/candidatos/197998/5_1599664071620.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

A figura 20 expressa as propostas dos dois principais grupos políticos da cidade, o grupo político A é a atual gestão, que está no segundo mandato, e o grupo político B era responsável pela gestão municipal na época em que o PME (2015-2024) foi elaborado, ou seja, as metas e

estratégias do plano foram definidas por este grupo político, que assumiu a gestão da prefeitura de 2005 a 2012, reelegendo no pleito posterior o candidato do mesmo grupo político. Vale salientar que nas eleições de 2016, o grupo político B havia rompido com o prefeito da época que teve seu apoio na eleição de 2012, e com a desfiliação desse prefeito do partido, tornaram-se adversários no pleito de 2016.

Conforme a figura 20 nos mostra, em 2016 a proposta do grupo político A faz referência ao PME (2015-2024), já em 2020, o plano foi retirado da proposta de governo desse grupo, e em relação ao grupo político B ocorre o inverso: não aparece em 2016 e sim em 2020. Percebe-se que todos os grupos políticos se comprometem com a expansão da Educação Infantil, inclusive com a oferta da Educação em Tempo Integral, mas o grupo político B expressa a oferta de creche como prioridade à medida que a coloca enquanto compromisso nos dois pleitos eleitorais, associando a sua oferta à necessidade das mulheres trabalhadoras.

O grupo político A se compromete com os investimentos na política educacional para fins de garantia da qualidade e na garantia da oferta nas duas propostas, evidenciando 2020 a ideia de continuidade, haja vista que pleiteava a reeleição. Já o grupo político B denota o compromisso em garantir o acesso, apresentando as estratégias que serão adotadas para atingir essa meta, expressando em 2016 a necessidade de atender à demanda com a ampliação de instituições, mas não fica claro se serão construídas ou se ocorrerá mediante convênio com instituições comunitárias. Já em 2020, evidencia a compromisso com a qualidade, mas não se compromete com quantitativos para a ampliação da oferta, conforme a proposta anterior.

Com base em Stoppino (1998), podemos inferir que daí emerge o poder social, que é representado por três poderes: o econômico, o ideológico e o político. Esses agentes políticos, munidos do poder social que está circunscrito nas relações entre as pessoas, utilizam desses instrumentos com propostas imbuídas de um saber permeado pela demanda da sociedade a fim de conquistar seu eleitores, convencendo-os de que eles sabem o que a comunidade precisa, e daí emerge o seu poder ideológico para conquistar as pessoas que, ao tempo que são sujeitos, também são objeto do poder social, exercendo desse modo influência sobre as pessoas para conquistar o seu objetivo, que é de governar, neste caso, o município.

Vale destacar que Saviani (2011) já fazia uma crítica ao PNE (2001) em relação à oferta de creches. Para ele, o aumento da oferta provinha da pressão da população, usada por políticos para fins eleitoreiros, e nos parece que essa crítica também pode ser reproduzida no âmbito do plano municipal de Camaçari, se consideramos que a política proposta não corresponde à política de fato em relação à oferta.

O discurso do compromisso é muito pertinente, conforme OC3, no sentido de garantir a continuidade da política de oferta. De fato, é necessário que todos os gestores públicos tomem para si a responsabilidade não somente de ofertar a política, mas também de lhe dar continuidade, de modo a garantir acesso, permanência e qualidade, conforme preconiza a LDB (BRASIL, 1996). Contudo, o que evidenciamos é um distanciamento entre o compromisso assumido e as práticas de fato, haja vistas que durante uma década todos os prefeitos se comprometeram com esta oferta em suas propostas de governo para o pleito eleitoral e todas as gestões planejaram a política de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral evidenciada no PME (2015-2024) e nos PPAs.

Nos parece que a ausência de planejamento não é o problema do município de Camaçari (BA), haja vista que existe um Plano Municipal de Educação ainda em vigência, os Planos Plurianuais (PPAs) e ainda por último o Plano Municipal da Infância e Adolescência – PMIA, aprovado em 2019, e que utiliza o selo “Prefeito Amigo da Criança”. O PMIA tem como objetivo “conduzir à institucionalização da política municipal em favor da criança e Adolescente” (CAMAÇARI, PMIA, 2019). É importante salientar que

O Programa Prefeito Amigo da Criança (PPAC) tem por objetivo mobilizar, valorizar e assessorar tecnicamente os prefeitos e prefeitas que assumem a criança e o adolescente como prioridade na gestão municipal, desenvolvendo políticas públicas e planos de ação voltados a defesa e efetivação de seus direitos, fortalecendo os mecanismos preconizados pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. (FUNDACAO ABRINK, 2022).

A partir dessa prerrogativa, fica evidente a dimensão política do PMIA (2019), que enquanto instrumento político normativo justifica-se no sentido de pleitear a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Então, todos esses instrumentos normativos de planejamento da gestão municipal apresentam propostas para a oferta da política de Educação Infantil em Tempo Integral. Diante disso, podemos considerar que os gestores municipais compreendem a dimensão política dessa oferta, como disse o(a) entrevistado(a) OC1, que atua no Órgão Central: é uma política “necessária”, porém, que está muito distante de ser realizada, caracterizando-a enquanto um “sonho”.

Quadro 31: Propostas do Plano Municipal da Infância e Adolescência – PMIA (2019) para a Política de oferta da Educação em Tempo Integral no Município de Camaçari (BA)

Área temática: 18 – TRABALHO INFANTIL								
Problema central: Crianças e Adolescentes em situação de Trabalho Infantil no município.								
Objetivo de impacto: Ampliar e articular políticas, programas, ações e serviços para a proteção e defesa de crianças e adolescentes identificados/as em situação de trabalho infantil.								
RESULTADOS ESPERADOS	INDICADORES DE RESULTADO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	AÇÕES OU PROJETOS	RESPONSÁVEL	DATAS PREVISTAS		FONTES DE RECURSOS	ENVOLVIDOS
					INÍCIO	TÉRMINO		
Reduzir 80% do trabalho infantil no município.	Número de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil; Diagnóstico do município	Diagnóstico local; matrícula das crianças; plano de ação; cadastro dos projetos e programas sociais; relatórios;	Ampliar a cobertura de escolas com tempo integral para 50% das escolas do município.	SEDUC	02/01/2020	31/12/2030	MUNICIPAL	SEDUC SEGOV SECAD
Área temática: 20 – Primeira Infância								
Problema central:								
Objetivo de impacto:								
RESULTADOS ESPERADOS	INDICADORES DE RESULTADO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	AÇÕES OU PROJETOS	RESPONSÁVEL	DATAS PREVISTAS		FONTES DE RECURSOS	ENVOLVIDOS
					INÍCIO	TÉRMINO		
Ampliação do atendimento educacional para a primeira infância (crianças de 0 a 5 anos e 11 meses), em 60%.	Nº. de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em escolas e creches em tempo integral.	Lista de presença; Relatórios; Registros fotográficos; Planos de ação; Minutas de consolidação dos espaços de incidência política; Monitoramento do CME e CMDCA.	Ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral para a primeira infância na rede pública em parceria com as OSC, em especial as creches e escolas comunitárias.	SEDUC	02/01/2020	30/12/2030	MUNICIPAL ESTADUAL FEDERAL PRIVADO	OSC
			Garantir o desenvolvimento de competências e habilidades educacionais, culturais e motoras nesta primeira infância.	SEDUC	02/01/2020	30/12/2030	MUNICIPAL ESTADUAL FEDERAL PRIVADO	OSC

Fonte: Plano Municipal da Infância e Adolescência –PMIA (2019).

O quadro 31 apresenta a forma como a gestão municipal planejou a política de oferta da ETI a partir do PMIA (2019). O plano foi organizado em 24 (vinte e quatro) áreas temáticas, dentre elas 2 (duas) tratam especialmente sobre a oferta da ETI. A área temática 18 propõe a oferta da ETI enquanto estratégia para combater o trabalho infantil, que de certa forma reatualiza o caráter assistencialista da política de oferta, haja vista que sua oferta se justifica pelo “trabalho infantil” e o objetivo ratifica essa perspectiva. Contudo, ainda se considera que o PMIA (2019) é um plano de ação que tem como premissa propor estratégias relacionadas à defesa e à garantia dos direitos, e nesse sentido, é preciso ter cuidado para não reatualizar a tradição assistencialista, filantrópica e caritativa, conforme Sarmento (2015), e acabar fazendo com que essas escolas sejam apenas depósitos de crianças. Ao invés disso, é preciso reconhecer a especificidade da ETI e que não se reduz apenas a ampliação da jornada escolar, é importante concebê-la em sua plenitude da oferta enquanto política de direito, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

O PMIA (2019) estabelece metas que de certa forma dialogam com o PME (2015-2024), ao propor a oferta da Educação Infantil ETI. Apesar de divergirem nas metas propostas, fica evidente que o poder público contempla a dimensão política dessa oferta. Na área temática 20, propõe 50% das escolas ofertando a ETI, mas não especifica qual etapa de ensino e nem o percentual de crianças e adolescentes a serem atendidos. Já na área temática 20, para a primeira infância evidenciamos que o município assume o compromisso de ofertar o atendimento em escolas e creches em tempo integral a 60% das crianças de 0 a 5 anos de idade, já estabelecendo que essa oferta será por intermédio do poder público em parceria com as instituições privadas sem fins lucrativos, neste caso, as Organizações Sociais comunitárias – OSC.

Analisando o PMIA (2019), percebemos que se trata de um plano intersetorial sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Camaçari (BA). Dessa maneira, fica claro que o PMIA (2019) converge com o PME (2015-2024) que também propõe a intersetorialidade numa perspectiva da articulação entre as políticas. Dentre as 8 áreas focais dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), a intersetorialidade é a sexta, a qual, enquanto princípio, considera que “a proteção integral das crianças extrapola as funções educativas e de cuidado e deve ser articulada por meio de ações que integrem as Políticas Públicas intersetoriais” (BRASIL, 2018, p. 59). Esse princípio evidencia que a Educação Infantil demanda ação intersetorial e que, para tanto, é necessário que a gestão pública crie

[...] estratégias de participação e fortalecimento da rede de proteção e cuidado à criança nas comunidades, em conjunto com os gestores das Instituições de Educação Infantil, buscando articulação com as áreas de saúde, nutrição, assistência social,

cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, entre outras, promovendo políticas e programas governamentais de apoio às famílias, incluindo as visitas domiciliares e os programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis, com vistas ao desenvolvimento integral da criança. (BRASIL, 2018, p. 59).

Nesse sentido, é ratificada a Educação Integral enquanto base da Educação Infantil, e a intersetorialidade emerge desse entendimento, pois a integralidade dessa criança demanda envolver outras áreas para que de fato seja possível cumprir com a sua finalidade, que é o desenvolvimento integral, conforme estabelece a LDB (BRASIL, 1996). Nesse sentido, há um compartilhamento da responsabilidade de educar e cuidar desta criança.

Quadro 32: O contexto da intersetorialidade proposta para a Política Educacional do Município de Camaçari para a ETI

PME (2015-2024) – Meta 6	Resolução CME nº. 14/2016	Monitoramento e avaliação do PME (2015-2024)		
		Alcance da Estratégia (status)		
		2018	2019	2021
6.13) Fomentar a articulação entre os órgãos públicos municipais e entidades públicas ou privadas, integrando as políticas de Educação em Tempo Integral, instituindo grupo intersetorial com participação de secretarias afins.	III. Intersetorialidade: a Educação Integral requer diálogo, articulação e planejamento entre as várias instâncias de gestão das políticas públicas, primordialmente, no âmbito Municipal, assim como nas demais esferas administrativas.	--	Não iniciada	Estratégia atrasada

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei nº. 13.257/2016, PME (2015-2024) e Resolução CME nº. 14/2016 e Conferencia Municipal de Educação (2021).

Diante do quadro 32, é possível perceber que o município ratifica o princípio estabelecido pelo Parâmetro Nacional de Qualidade da Educação Infantil (2018), tanto no plano de educação quanto na Resolução CME nº. 14/2016, que estabelece normas sobre a Educação Integral para o Sistema Municipal de Educação de Camaçari (BA), estando a intersetorialidade aqui como sendo um dos princípios institucionais. Contudo, o relatório de monitoramento e avaliação do PME (2015-2024) evidencia que essa estratégia em 2019 não foi iniciada e em 2021 está atrasada, dados que se confirmam nas falas dos(as) entrevistados(as) que atuam nas instituições de ensino.

Durante as entrevistas ficou evidente que 100% dos(as) entrevistados(as) entendem a importância de ações intersetoriais, porém, o que ocorre de fato é a ausência de ações efetivas articuladas pelo Órgão Central à medida que os(as) profissionais das instituições relatam a dificuldade de acesso a serviços públicos, principalmente de assistência social e médico considerando o público atendido. Na tentativa de amenizar essa carência, nas instituições

predominam ações mediante parceria com voluntários e por intermédio do conhecimento interno, com base nas amizades, com pessoas que trabalham nos órgãos públicos que ofertam o serviço de que precisam. Segundo os relatos, isso é possível pela articulação interna e não institucionalizada, sendo que as falas da PróA1 e do(a) gestor(a) C representam muito esse contexto, quando dizem que uma das funcionárias da instituição tem acesso em

[...] alguns postos de saúde com alguns profissionais da área de saúde pra viabilizar atendimento pra essas crianças. Crianças que a gente percebe que precisa de um acompanhamento mais específico na área de saúde, área psíquica, né? Aí, mas por conta do conhecimento dela. (PRÓA1).

O(a) gestor(a) C2 ratifica essa afirmativa quando diz que “existe a parceria, mas não porque é ofertada pelo poder público, mas porque tem uma comunicação, é pelo conhecimento que a entidade [...] tem que ter no território”. No campo da assistência social, as falas demonstram também a fragilidade e/ou ausência de articulação quando necessitam de ajuda, as instituições A, C e D em suas falas demonstraram a necessidade de ações efetivas com esta pasta, pois identificam famílias em situação de extrema pobreza, e por iniciativa própria, sempre que possível, tentam ajudá-las. De acordo com a PróA2:

[...] porque não tem, assim, a quem a gente procurar pra dizer que aquela mãe vai parir, mas não tem a fralda, ou que [...] algumas crianças chegam, e alguns até já sabem, chega aí [...] ficam amuadinhos ali, aí a gente já sabe o que é porque não tomou café, aí isso a escola resolve, resolve com recurso institucional, mas a comida de casa não tem como resolver institucionalmente.

Diante deste contexto, a instituição A utiliza em algumas situações a mobilização interna para ajudar essas famílias, e a instituição B, C e D também evidenciaram situações comuns. Algumas instituições relataram que ofertam cestas básicas por intermédio de doações de voluntários da instituição e/ou mediante contribuição dos(as) funcionários quando é possível. Essas falas refletem o status de atraso da estratégia 6.13, conforme o relatório de monitoramento e avaliação do plano (2021). O(A) gestora(a) D faz até uma crítica pertinente à atuação da Secretaria de Assistência Social quando diz: “a gente sabe onde eles estão, mas eles não sabem onde a gente está, né?, e que falta [...] criar esse vínculo, se eles soubessem onde nós estamos, diminuiria o trabalho deles e ajudaria a população” (GESTOR(A) D). Além disso, o(a) gestora(a) salienta que algo que também impactou a comunidade foi a diminuição dos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS no município na atual gestão, fechando o que tinha na comunidade e deslocando o atendimento para um outro bairro mais distante.

Os(as) entrevistados(as) do Órgão Central trazem um cenário da intersetorialidade que diverge de certo modo com o cenário apresentado pelos(as) profissionais que atuam nas instituições de ensino pesquisadas, quando citam que há uma atuação da Secretaria de Saúde e da Assistência Social. Segundo o Órgão Central 2, as instituições de ensino são orientadas de

como acessar os serviços, mas conforme entrevistados(as), nem sempre conseguem o atendimento solicitado, principalmente por intermédio do Programa Saúde na Escola. Segundo o(a) gestor(a) C3, é necessário que as instituições cobrem do poder público, pois o atendimento por esse programa é uma obrigação, e cabe até denúncia em certos casos.

O(A) entrevistada(a) OC3 afirma: “eu não vou falar sobre a intersetorialidade na Educação em Tempo Integral porque infelizmente nós ainda não alcançamos essa meta, estamos distantes”. Essa fala, de certa forma, denota uma possível justificativa do atraso da estratégia proposta. Contudo, o(a) entrevistado(a) OC3 disse que consegue ver a intersetorialidade na Secretaria de Educação,

[...] por exemplo, na construção das 6 creches que são em tempo integral, eu enxergo essa intersetorialidade porque essa é uma ação que não é feita pela Secretaria da Educação apenas, é feita pela Secretaria... pela Seinfra, e nos momentos em que nós necessitamos, existe intersetorialidade para as ações da Secretaria da Educação com Assistência Social, com o Conselho Tutelar, com o Conselho da Criança e do Adolescente. Então existe uma intersetorialidade, mas que no futuro para essa Educação em Tempo Integral, ela vai precisar se estreitar ainda mais. (OC3).

A entrevistada complementou ainda com a Secretaria de Saúde, que atua independentemente de ser acionada, citando o Programa Saúde na Escola, mas conforme o(a) gestor(a) C3, o avanço deste programa na atual gestão é bem lento, a prestação de serviços da assistência social ainda é insuficiente, pois quando são identificados problemas relacionando à alimentação, a cesta básica é apenas um paliativo, e para ela é necessário que outros encaminhamentos sejam realizados, é nesse sentido que a atuação da assistência social deixa a lacuna.

Já a Secretaria de Assistência Social e os Conselhos atuam à medida que são acionados. A partir da fala de OC3, elencamos dois pontos de vista apresentados sobre a intersetorialidade que merecem destaque aqui, o primeiro diz respeito ao entendimento de que a intersetorialidade demanda envolvimento de outros setores/órgãos, e a segunda de que a intersetorialidade acontece quando a Secretaria aciona o setor/órgão, evidenciando de certa forma que são ações pontuais.

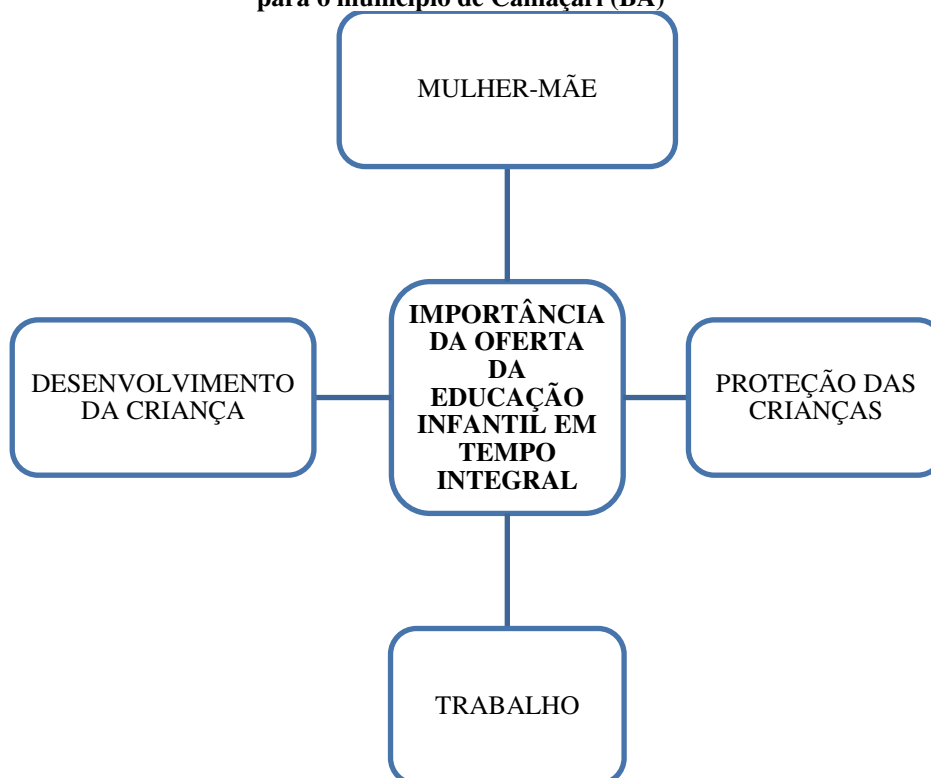
É importante compreendermos que a intersetorialidade, conforme Gadotti (2009), enquanto lógica da gestão pública da cidade, ocorre mediante ações articuladas, daí emerge a necessidade de serem ações efetivas e contínuas se de fato têm a escopo de amenizar e/ou resolver os problemas principalmente relacionados à pobreza e/ou de saúde. Isso significa dizer que a intersetorialidade não se reduz a uma ação pontual ou apenas quando é acionada, mas na relação que os setores estabelecem com um objetivo comum, neste caso, conforme os

Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), a proteção integral das crianças e o desenvolvimento integral (LDB, 1996).

O contexto das instituições de ensino reflete a necessidade das ações de intersetorialidade efetivas, para o(a) gestor(a) C1, a Educação Integral requer a articulação entre os diversos órgãos, ideia ratificada por Gadotti (2009), quando diz que o princípio da intersetorialidade é a compreensão do sujeito em sua integralidade, sendo esta uma estratégia de articulação das políticas públicas e sua eficácia “necessita de integração entre os diferentes setores: saúde, educação, cultura, esporte, lazer, assistência social, trânsito, saneamento, habitação, mobilização, comunicação etc. (GADOTTI, 2009, p. 102).

Salientando que as instituições C e D informaram que ofertam atividades formativas e culturais para a comunidade, para além da oferta da Educação Infantil, atendendo crianças, adolescentes e jovens, conforme o(a) gestor(a) D, essas ações refletem a ausência do poder público na comunidade, pois, apesar de ter alguns equipamentos públicos, a comunidade é carente de acesso a políticas públicas de fato, não somente da Educação Infantil em Tempo Integral, mas de outras políticas públicas, especificamente, neste caso, no campo da cultura.

Figura 21: Importância da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral para o município de Camaçari (BA)

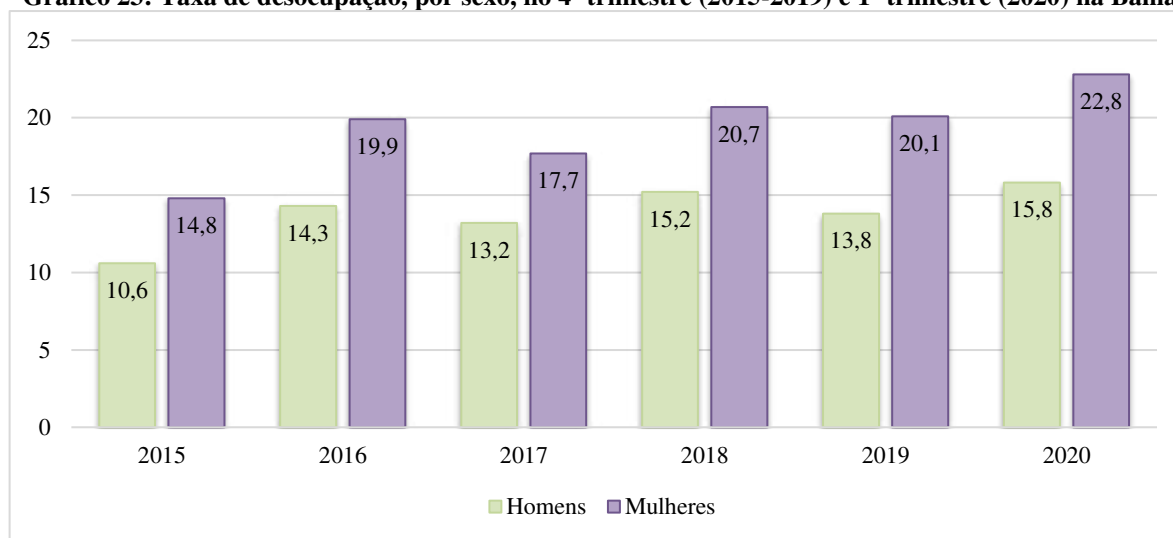


Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas nas instituições de ensino e Órgão Central (2022).

A figura 21 esquematiza os resultados das entrevistas quando perguntamos qual a importância da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari (BA). Evidenciam-se aqui três possíveis modelos de oferta que permeiam historicamente a concepção de oferta dessa política educacional, de acordo com Sarmento (2015). A primeira, assentada na tradição assistencialista, filantrópica e caritativa, quando justifica a sua oferta a perspectiva de proteção das crianças pobres ou à margem da sociedade e as mulheres-mães trabalhadoras que, neste caso, foi algo muito presente nas falas dos(as) entrevistados(as). De acordo com a Pró B1, “seria importante, mais instituições, né? Uma oferta maior por conta dessas mães que trabalham por conta dessa questão da alimentação que a gente vem dizendo que muitos não têm condições, são famílias muitas vezes numerosas e que não tem”.

Nota-se que a fala da entrevistada reflete três aspectos importantes que devemos considerar no âmbito da importância dessa política para o município: o político, o econômico e o social. Em relação ao político, com base em Sander (2007), reflete-se a demanda que associamos à necessidade da mulher-mãe, o contexto de desigualdade de gênero em relação ao mercado de trabalho, ratificando a luta histórica das mulheres pelo direito à Educação Infantil que, possivelmente, foi o que induziu atribuir essa importância.

Gráfico 23: Taxa de desocupação, por sexo, no 4º trimestre (2015-2019) e 1º trimestre (2020) na Bahia



Fonte: Elaborado pela autora, com base no IBGE/ PNAD Contínua (2022).

O Gráfico 23 ratifica o cenário da taxa de desocupação na Bahia em relação ao gênero, em que é possível perceber a predominância das desigualdades de 2015 a 2020. Esse contexto é um dos indicadores que justificam a importância da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral, à medida que considerarmos que durante a pandemia, conforme Basílio (2020), o fechamento das creches impactou na participação das mulheres no mercado de trabalho que,

conforme a autora, foi a menor desde 1990, ou seja, neste contexto, muitas mulheres-mães foram demitidas ou tiveram que deixar seus empregos conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) apontando um quantitativo de 7 milhões de mulheres. Nesse sentido, as desigualdades de gênero se assentam em dois pilares: o da mulher-mãe e mulher-negra, se considerarmos que, no Brasil em relação às desocupadas, 64,6% são negras e 35,4% não negras.

A relevância da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral ligada ao aspecto econômico se acentua nesse lugar de inserção das mulheres no mercado de trabalho para fins de prover o sustento de sua família. Conforme os(as) entrevistados(as), a importância é acentuada principalmente para as mães solas, ou seja, aquelas que assumem a responsabilidade da família sem o cônjuge. De acordo com o IBGE (2010), em relação à estatística de gênero no município, o percentual de mulheres que assumiam a responsabilidade da família era de 41,1% e em relação às responsáveis sem cônjuge com filhos, o percentual era de 85,8. Vale considerar que em 2010 a população de mulheres no município era de 50,3% do total, ou seja, mais da metade da população.

No âmbito das entrevistas, evidenciamos uma concepção que faz um recorte da importância da oferta para a mulher-mãe, quando o(a) gestor(a) D fala em relação às adolescentes-mães que procuram a instituição, dizendo que elas não são vistas como prioridade, haja vista que não trabalham, e quando procuram a instituição são informadas de que “a prioridade para matricular na creche é das famílias que realmente estão trabalhando” (GESTOR(A) D). Tal recorte, de certa forma, anula a possibilidade de essa adolescente-mãe poder dar continuidade a seus estudos, considerando que a gravidez precoce tem sido um dos indicadores de evasão do sistema educacional e, conseqüentemente, um possível obstáculo para essas meninas concluírem a educação formal, o que pode colocá-las numa situação de vulnerabilidade para a pobreza, a violência, a criminalidade e conseqüentemente a exclusão social.

Outra concepção que também merece destaque é a da Professora D2, ao falar sobre algumas mães, salientando que “tem umas que não trabalha, é porque pra depositar o menino na escola e ficar livre mesmo, essa é a realidade infelizmente de algumas crianças” (PROFESSORA D2), uma concepção que consideramos decerto estereotipada, e que reflete uma visão de que a mulher-mãe que não trabalha deve “ficar em casa” cuidado de seus/suas filhos(as) sem levar em consideração que essa mulher-mãe, conforme o(a) gestor(a) A às vezes precisa ir ao médico e não tem como fazê-lo porque não conta uma rede de apoio. Essa fala é representada quando ela diz “a gente sabe que até pra ir no médico muita gente não tem quem

olhe a criança. Você imagina uma consulta ginecologista? Uma mãe que tem que levar seu filho, ela não vai. Ela simplesmente não vai, porque ela não tem quem olhe” (GESTOR(A) A). Essa foi a única das entrevistas que trouxe essa perspectiva, que amplia a importância da oferta para todas as mulheres-mães.

À medida que compreendemos que estamos tratando da emancipação da mulheres-mães, reconhecendo que esta é concebida nos movimentos feministas enquanto direito de todas elas, independentemente de ser trabalhadora ou não, vemos se tratar de uma política concebida enquanto “instrumento emancipador das relações entre homens e mulheres na sociedade” (FINCO, 2018, p.09). Isso significa dizer que é uma política de emancipação da mulher-mãe no sentido de garantir a sua participação não somente no mercado de trabalho, mas na vida política e social. Trata-se de compreender essa mulher em sua integralidade.

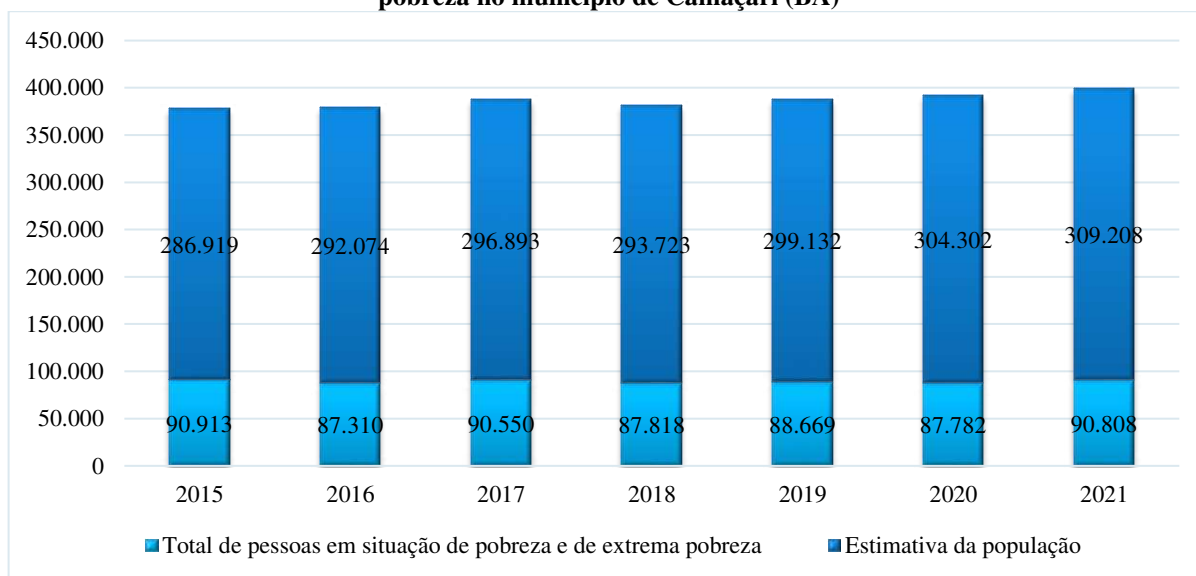
É a partir desse ponto de vista que emerge a emancipação no sentido da libertação, com base em Freire (2005), considerando ainda que a emancipação é “uma grande conquista política a ser efetivada pelas práxis humanas, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (MOREIRA, 2010, p. 256). É libertar as mulheres-mães da opressão de uma sociedade machista que historicamente vem negando o seu direito, à medida que consideramos que essa mulher quando tem filhos(as) é privada não somente da sua vida econômica, mas política e social. Conforme Andrade (2018), o movimento feminista na virada do século XIX trouxe uma nova visão sobre a naturalização do papel da mulher na sociedade, pois essas incumbências as impediam de participar da vida pública, mas foi por meio do trabalho e da política que o entendimento sobre a demanda por Educação Infantil ganha um novo significado, imbuído de relevância numa perspectiva de projeto emancipatório feminino.

Salienta-se que isso não significa que as mulheres-mães serão desresponsabilizadas de cuidarem de seus/suas filhos(as). De toda maneira, é preciso dar para ela o direito de ter uma rede de apoio para cuidar dessa criança, ao tempo que ela também tem a possibilidade de ser cuidada. Nesse sentido, emerge a relevância política da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral enquanto direito das crianças e das mulheres.

A importância da oferta da Educação Infantil também foi associada à pobreza das famílias no sentido de prover, principalmente, a alimentação das crianças, o que foi majoritariamente apresentado por todos(as) os(as) entrevistados(as). Nesse sentido, evidenciamos duas perspectiva em relação à alimentação “Essa criança bem alimentanda, isso contribui para combater a desnutrição e evitar problemas de saúde” (GESTOR(A) B).

Nesse sentido, associamos a condição de pobreza a dois aspectos, o econômico, no sentido de essas famílias estarem desempregadas, e o social, diante das condições de vulnerabilidade provenientes das condições precárias de alimentação e/ou a sua ausência, conforme relataram os(as) entrevistados(as). Essa é uma perspectiva que, de certo modo, demonstra uma reatualização do caráter assistencialista, mas que reflete as condições do público atendido pelas instituições, ou seja, o cenário econômico e social dessa parcela da população.

Gráfico 24: Cenário da população estimada e total de pessoas em situação de pobreza e de extrema pobreza no município de Camaçari (BA)



Fonte: Dados do IBGE (2015-2021) e do CadÚnico (2015-2021).

O gráfico 24 apresenta o contexto da pobreza no município de Camaçari (BA). Percebe-se que de 2015 a 2021 ocorre uma estabilidade nos quantitativos, com poucas variações em relação ao total de pessoas em situação de pobreza e de extrema pobreza. Os percentuais ratificam essa estabilidade, pois o ano de 2015 apresentou o maior percentual de pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza, que foi de 32%, e o menor percentual foi em 2020, apresentando 29%. Se compararmos o ano de 2015 com o de 2021, a diferença é 2,6 p.p.. Portanto, nos parece que a questão da pobreza no município é de fato um problema, conforme relataram os(as) entrevistados(as), salientando que Camaçari, no ranking do PIB, ocupa o segundo lugar no estado da Bahia, sendo que o primeiro é ocupado por Salvador (BA), conhecida como uma cidade rica, enquanto cidade industrial, e por conta disso atraindo muita gente de fora, conforme disseram as Professoras A1 e A2:

Camaçari é uma cidade, é que as pessoas são atraídas por conta do emprego, né?. E as mulheres daqui de Camaçari, elas muitas precisam trabalhar e não têm com quem deixar seus filhos, porque elas, a maioria delas, não são daqui de Camaçari, então não têm parentes, muitas delas não têm, não têm parentes pra deixar. E aí procuram mesmo o serviço [...] de escola em tempo integral. (PROFESSORA A1).

É uma cidade que também você tem muitas pessoas que são forasteiros, né?, entre aspas, que vieram de outro lugar, então não têm família aqui que possa cuidar de forma não onerosa, de forma gratuita. Então eu acho imprescindível para o bem-estar da família e também para potencializar a condição do trabalho de inserção no mercado de trabalho dessa mulher. (PROFESSORA A2).

Essa fala da professora é para justificar a importância da oferta da política para essas mulheres-mães que chegam na cidade e que não têm um lugar seguro para deixar suas crianças. Nestas falas, as entrevistadas evidenciam uma característica da cidade, que é a migração de pessoas de outras partes em busca de oportunidades de trabalho.

A partir das falas, é possível perceber que essas instituições tomaram para si a responsabilidade da proteção integral dessas crianças, ao atribuírem adjetivos da confiança e da segurança para qualificar essa importância, pois “as famílias terem essa possibilidade de, de ter um lugar seguro, de acolhimento pra deixar sua criança, porque atualmente tá muito difícil conviver com o ser humano. Eu falo assim, confiar no vizinho, por exemplo, né? (PROFESSORA C). Esse entendimento expresso pelos(as) entrevistados(as) corrobora a afirmação de que estas instituições integram uma rede de proteção da criança, legitimando os pressupostos do ECA (BRASIL, 1990), que prevê um Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescentes (SGDCA).`

Nesse contexto, com base em Araújo (2015), para que todos esses atributos dados à Educação Infantil ETI sejam importantes é preciso considerarmos que

Além de a oferta do tempo integral ser uma experiência facultativa aos municípios, o que remete a uma não obrigatoriedade de sua frequência, as instituições sofrem uma pressão normativa, como se o tempo integral fosse a única porta de entrada para a resolução dos problemas sociais e econômico das famílias, sem isso implicar a necessária exigência por qualidade dos serviços públicos destinados às crianças como sujeitos de direitos conforme expresso no Estatuto da Criança e do Adolescentes e nas demais legislações vigentes. (ARAÚJO, 2015, p. 32).

Araújo (2015) também alerta para não darmos à Educação Infantil ETI o enfoque de uma política compensatória em que as condições socioeconômicas das famílias e as condições precárias de vida das crianças não sejam apresentadas enquanto as principais motivações de sua oferta, pois essas questões, ao colocarem em evidência a situação de pobreza e exclusão social, podem “capitalizar para si um protagonismo e uma responsabilidade pública de âmbito da assistência social, já que nele estão inscritas as possibilidades do trabalho, da alimentação, da proteção e da segurança da família e das crianças” (ARAÚJO, 2015, p. 34). Nesse sentido, evocamos Saviani (2013a), autor que nos alerta sobre a especificidade da educação, e isso significa dizer que a Educação Infantil ETI deve ser concebida enquanto direito *a priori* da criança para fins de seu desenvolvimento integral, afirmando o status dessa política como primeira etapa da Educação Básica.

A relevância da Educação Infantil ETI para o município no âmbito da dimensão pedagógica foi associada ao desenvolvimento integral das crianças, que é o objetivo da Educação Infantil, além do desenvolvimento cognitivo, uma das dimensões do desenvolvimento da criança, o cuidar e educar e a aprendizagem, ratificando assim os pressupostos da LDB (BRASIL, 1996). A importância situa-se no sentido do direito da criança, quando o(a) entrevistado(a) OC2 diz: “para que essa criança tenha um espaço ali dedicado para ela, que a família tenha onde colocar não como depósito, mas de confiar seu filho pra que ele tenha ali garantido o seu desenvolvimento pleno integral” e que, também, conforme a Professora A1, são espaços que ao tempo que cuidam também educam, ainda que não sejam dadas as condições necessárias. Esse entendimento corrobora o que foi proposto na Resolução CME nº. 14/2016, ao se estabelecer no art. 1º que a Educação Integral tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento integral na perspectiva de melhoria da aprendizagem das crianças mediante a oferta do tempo integral. Conforme Sander (2007), a dimensão pedagógica diz respeito a sua função social, que está associada ao ensino e à aprendizagem.

De fato, a política de Educação Infantil é uma política de proteção da criança, mas no sentido da proteção integral, que as reconhece na sua integralidade, considerando todos os seus aspectos do desenvolvimento numa perspectiva omnilateral. Para Frigotto (2012, p. 267), essa concepção de educação ou de formação humana considera

[...] todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

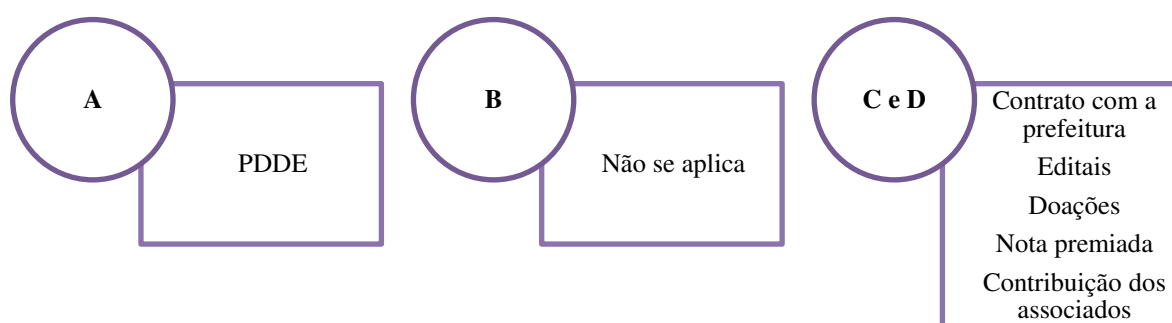
Nessa perspectiva, a Educação Infantil ETI tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança, situando-se em dois lastros, o do direito e o da emancipação. Nesse sentido, ela ganha status de política de direitos das crianças e das mulheres, mas não exclusivamente para as mulheres-mães trabalhadoras. De fato, conforme Finco, Gobbi e Faria (2015), a política de Educação Infantil enquanto direito nasce da luta das mulheres-mães, por isso, podemos associar a sua oferta à questão de gênero.

5.3 RESULTADOS DA DIMENSÃO ECONÔMICA

Esta seção tratará sobre a categoria teórica dimensão econômica e o financiamento enquanto categoria analítica, considerando que essas categorias estão a serviço da dimensão pedagógica, com base em Sander (2007). Nesse ponto, considerar-se-á que a dimensão econômica diz respeito aos recursos/investimentos necessários para garantir a oferta, finalidade

e os objetivos da política de Educação Infantil em Tempo Integral. Para tanto, analisamos a partir do PME (2025-2024) os investimentos propostos e os investimentos de fato, de modo que seja possível identificar os arranjos adotados pela gestão pública para fins de ampliação da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral, sua manutenção e sustentabilidade a partir da apropriação do contexto de oferta.

Figura 22: Recursos financeiros recebidos pelas instituições de Educação Infantil em tempo Integral de Camaçari (BA)



Fonte: Elaborado com base nas entrevistas com gestores(as) e professores(as).

A figura 22 apresenta o cenário dos recursos financeiros recebidos pelas instituições, na categoria administrativa público, evidenciando que apenas a instituição A recebe recursos do PDDE, o que, conforme o(a) gestor(a), é um valor muito reduzido, e que não atende às demandas da instituição, conforme a especificidade da Educação Infantil ETI. Isso é confirmado pela Professora A2: “quando a gente faz o plano de ação, é comprado com esse dinheiro, mas é um dinheiro muito pequeno, muito pouco” (PROFESSORA A2).

As duas professoras entrevistadas da instituição A disseram que não tinham conhecimento dos valores recebidos; a Professora A1 disse que não tem acesso, e a A2 disse que nunca procurou saber, justificando que “talvez até por omissão, é por omissão, assim, por facilidades do conforto, eu geralmente eu não sei”. Por conta disso elas não souberam informar sobre os aspectos burocráticos da gestão do recurso. Já o(a) gestor(a) A disse que, como há pessoal na escola que já tem experiência em relação à gestão do recurso, não há dificuldades na prestação de contas.

A instituição B não recebe recurso direto na escola do PDDE, pelo fato de ter menos de 50 crianças matriculadas, conforme estabelece a Resolução nº. 15/2021, pois o repassado deve ser para a “Entidade Executora – EEx prefeituras municipais e secretarias estaduais e distrital de educação que representam unidades escolares públicas com até 50 (cinquenta) estudantes matriculados” (art. 5, inciso II); nesse sentido, caberá ao Órgão Central fazer a gestão do recurso, considerando que deverá

[...] assegurar às escolas que não possuem UEx o usufruto da prerrogativa de indicar as necessidades prioritárias a serem supridas com os recursos do PDDE, as quais, com as razões que determinaram sua escolha, deverão ser registradas no Rol de Materiais, Bens e/ou Serviços Prioritários. (RESOLUÇÃO nº. 15/2021, art. 6, inciso III, alínea g).

Nesse sentido, o fato de a instituição não receber o recurso direto na escola não anula o direito dela de usufruir desse benefício. O(A) gestor(a) B demonstrou desconhecer que existia essa possibilidade de repasse dos recursos de forma indireta para a instituição, ao afirmar que logo que assumiu a gestão diante, da situação precária da oferta, que “não tinha material, não tinha equipamento” (GESTOR(A) B), e diante desse cenário, buscou ajuda no Órgão Central sobre possibilidade de receber recursos federais, mas foi informada de que a instituição não teria direito por conta do número de crianças matriculadas. O(A) entrevistado(a) OC4 informou que o PDDE, antes da atual resolução de 2021, encaminhava os valores para o Órgão Central, informando o nome da instituição, mas que atualmente é liberado o montante do recurso geral sem especificar as instituições de ensino.

Em relação às instituições C e D, os(as) gestores(as) informaram que recebem recursos da prefeitura de Camaçari e para complementar o pagamento das despesas e realizar outras ações com a comunidade. Recebem ainda recursos financeiros oriundos de editais por intermédio de projetos, doações e recursos do Programa Nota Premiada¹⁵. Essas instituições conseguiram, por meio dos recursos oriundos dos editais, fazer intervenções na infraestrutura tais como construção e/ou reforma de espaços assim como compra de materiais, e conseguem ainda promover oficinas para crianças, adolescentes da comunidade.

Em 2022, o Município de Camaçari institui um programa municipal de transferência de recursos financeiros às escolas, intitulado de “Mais Gestão”, conforme Lei nº. 1711/2022, que se constitui numa versão municipal do PDDE, utilizando recursos próprios. Entendemos tal iniciativa como um avanço, no sentido de dar autonomia às instituições de ensino. Contudo, há de se considerar ainda que na lei não identificamos nenhuma menção em relação a valores de repasses diferenciados para as instituições de ensino que ofertam Educação em Tempo Integral ou critérios diferenciados de repasses.

De acordo com matéria publicada no site da prefeitura, segundo o coordenador financeiro da Seduc (2021), a previsão de destinação de recursos para as instituições de ensino é de R\$ 1,55 milhão, distribuídos da seguinte forma: “às escolas especiais e rurais (as de difícil

¹⁵ A Campanha Nota Premida Bahia (NPB), criada pelo Decreto nº. 18071/2017, é um programa do governo do Estado que, através da Secretaria da Fazenda tem como objetivo incentivar o cidadão ao exercício da cidadania fiscal, à medida que ele exige que seja colocado o seu CPF na nota fiscal a cada compra realizada no território da Bahia. A campanha se compromete em distribuir prêmio para os cidadãos através de sorteios, assim como beneficiar instituições sociais e de saúde.

acesso) serão repassados em três parcelas recursos fixos de R\$10 mil, e para as situadas no perímetro urbano R\$ 5 mil. Acrescido a esses montantes, cada unidade escolar receberá R\$ 25 por aluno matriculado” (CAMAÇARI, 2021). Esses recursos poderão ser utilizados para

I – aquisição de material permanente (bens de capital); II – manutenção, conservação e pequenos reparos na unidade escolar; III – aquisição de material de consumo, necessário à manutenção da unidade; IV – desenvolvimento de projetos e atividades pedagógicas e educacionais; V – pagamento de despesas com regularização de documentos do caixa escolar. (CAMAÇARI, 2022, Lei nº. 1711/2022, art. 5).

Se considerarmos os valores propostos para esses fins, com base no questionário de caracterização das instituições A e B no ano letivo de 2022, a instituição A, com 140 crianças matriculadas, receberá R\$ 8.500,00 (oito mil e quinhentos reais), e a instituição B receberá R\$ 6.000,00 (seis mil reais). Ao analisarmos essa iniciativa da gestão com o cenário apresentado pelas instituições de ensino pesquisadas, podemos inferir que não houve um estudo acerca das suas despesas no que concerne à oferta da ETI para fins de desenvolvimento do projeto pedagógico de acordo essa especificidade. O PME (2025-2024) propõe, na Meta 19, na estratégia 19.5, a definição do Custo Aluno-Qualidade – CAQ com a finalidade de ampliar os investimentos na educação municipal, assim como na estratégia 19.6, “Desenvolver e acompanhar regularmente indicadores de investimento e tipo de despesa *per capita* por aluno em todas as etapas da educação pública” (CAMAÇARI, 2015, Lei nº. 1415, Meta 19).

Quadro 33: O CAQ proposto no PME (2015-2024)

ESTRATÉGIAS META 19	ALCANCE DAS ESTRATÉGIAS	
	2019	2021
19.5) Definir o Custo Aluno-Qualidade – CAQ, na educação municipal à luz da ampliação do investimento público em educação	EM ANDAMENTO	NÃO FOI APRESENTADO ALCANCE DAS ESTRATÉGIAS
19.6) Desenvolver e acompanhar regularmente indicadores de investimento e tipo de despesa <i>per capita</i> por aluno em todas as etapas da educação pública.	EM ANDAMENTO	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PME (2015-2024).

Conforme o quadro 33, nota-se que em 2019 no relatório do PME (2015-2024) foi informado que essas estratégias relacionadas ao CAQ municipal estavam em andamento, contudo, não identificamos nenhuma referência nos relatórios posteriores analisados. Assim sendo, supomos que as referidas estratégias não foram alcançadas. Dessa maneira, possivelmente isso reflete as dificuldades da gestão em estabelecer uma política de financiamento que considere as necessidades das instituições de ensino da Educação Infantil em Tempo Integral, e o PDDE municipal representa apenas uma estratégia que, diante dos

valores propostos, possivelmente também não dará conta das demandas das instituições assim como o PDDE federal.

Peixoto, Schuchter e Araújo (2015), ao abordarem o financiamento da Educação Infantil ETI, trazem três provocações. A primeira diz respeito ao CAQi municipal, considerando que este é um excelente instrumento de gestão, pois a partir dele é possível equacionar o tripé financiamento, CAQi e ETI na Educação Infantil. A segunda provocação diz respeito à articulação com os demais entes federados (Estados e União) em relação a uma possível redefinição das fontes de recursos e dos modos de participação de cada ente federado no arranjo de uma matriz de financiamento para fins de implementação do CAQi. A terceira, por fim, tem a ver com o atendimento das metas propostas no PNE.

Nesse aspecto, devemos considerar que tanto as professoras quanto o(a) gestor(a) da instituição A disseram que o recurso do PDDE não é suficiente para as demandas. As Professoras A1 e A2 disseram não saber os valores que a instituição recebe, a Professora A2 disse ter conhecimento de “que tem e algumas coisas que a SEDUC não fornece, quando a gente faz o plano de ação é comprado com esse dinheiro, mas é um dinheiro muito pequeno, muito pouco”. As professoras da instituição A disseram, que mesmo com esse recurso do PDDE, elas compram alguns materiais para suprir as carências com seus respectivos salários.

Assim sendo, instituir programas de repasses direto para as instituições por si só não garantirá a qualidade da oferta à medida que não traz o reconhecimento das especificidades da ETI. É importante salientar que o PDDE municipal não contempla as instituições conveniadas, reafirmando assim que, de fato, não há um atendimento igualitário em termos de investimentos. Conforme o(a) gestor(a) D e o(a) gestor(a) C2, acreditando que os recursos financeiros são do Fundeb, sugeriram que houvesse uma contrapartida municipal de repasses por conta de outras despesas que dizem respeito à parte legal de habilitação jurídica, regularidade fiscal e trabalhista e qualificação técnica, conforme exigências para o credenciamento.

Outro aspecto que destacamos diz respeito aos recursos das instituições C e D, as quais relataram as dificuldades em manter o funcionamento da instituição apenas com o repasse dos recursos da prefeitura. Segundo os(as) gestores(as), este recurso cobre apenas a folha de pagamento, salientando que o poder público deveria complementá-lo para fins de outras despesas, pois no entendimento desse(as) profissionais, o recurso utilizado é oriundo do FUNDEB, mas conforme a entrevista de OC4, sua fonte não é do FUNDEB, e sim de recursos próprios do Município, haja vista que os valores percebidos do FUNDEB cobrem apenas a folha de pagamento dos profissionais da educação.

Quadro 34: Documentos exigidos para fins de habilitação para o credenciamento das instituições de ensino de Educação Infantil comunitárias em Camaçari (BA)

ITEM	CATEGORIA	Documentação exigida no edital de credenciamento	Documentação Exigida conforme Orientações Nacionais ¹⁶
7.2.1	Habilitação Jurídica	a) Estatuto Social da Instituição ou Entidade e comprovação de seu registro, na forma da lei; b) Ata de eleição e da posse da atual diretoria da Instituição ou Entidade registrada na forma da lei; c) Carteira de Identidade, CPF e Comprovante de Residência do(s) Representante(s) Legal(is) da Instituição e/ou Entidade.	1. comprovante de conta bancária específica para recebimento de recursos do convênio; 2. plano de trabalho da instituição, em consonância com as diretrizes técnicas da Secretaria de Educação; 3. Proposta Pedagógica elaborada com base na legislação federal e local;
7.2.2	Regularidade Fiscal e Trabalhista	a) Prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (C.N.P.J.) no Ministério da Fazenda; b) Certidão Conjunta Negativa de Débitos, relativa aos tributos federais, previdência social e à Dívida Ativa da União; c) Prova de regularidade com as fazendas municipal e estadual da sede da licitante. d) Prova de regularidade com o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), mediante apresentação de Certificado de Regularidade de Situação/CRF. e) Prova de inexistência de débitos inadimplidos perante a justiça do trabalho, mediante a apresentação de Certidão Negativa de Débitos Trabalhistas (CNDT), com prazo de validade de 180 (cento e oitenta dias), contados da data de sua emissão, de acordo com a Legislação federal “Lei nº. 12.440, de 7 de julho de 2011”.	4. ofício do representante legal da instituição dirigido ao secretário de Educação; 5. autorização de funcionamento expedida, caso em que deverá ser apresentado laudo técnico atestando condições de segurança e habitabilidade do prédio; 6. declaração de capacidade técnica, operacional, assim como de capacidade máxima de atendimento, com demonstrativo de organização de turnos e grupos firmada pelo representante legal; 7. cópia do estatuto social atualizado e cópia da ata da eleição e posse da atual diretoria registrados junto ao Ofício de Registros de Títulos e Documentos de Pessoas Jurídicas;
7.2.3	Qualificação Técnica	a) Certificado ou Declaração ou Alvará Sanitário, expedido pelo Serviço de Vigilância Sanitária. Caso o documento exigido nesta alínea não indique a sua validade, considerar-se-á o prazo de 12 (doze) meses, contados da data de sua emissão. b) Autorização de funcionamento expedida pelo Conselho Municipal da Educação. c) Alvará de Licença para funcionamento emitido pela secretaria da Fazenda do Município de Camaçari (BA). d) Comprovação de que a licitante possui em seu quadro, na data prevista para entrega do requerimento, pelo menos 01 (um) profissional de nível superior na área de Pedagogia, para atuar como Responsável Técnico, numa das formas a seguir: d.1) Carteira de Trabalho/CTPS, no caso de funcionário do quadro permanente; d.2) Contrato Social, Estatuto Social ou ato Constitutivo, no caso de sócio;	8. cópia de cédula de identidade e do CPF dos representantes legais; 9. cópia do cartão de inscrição da instituição no CNPJ; 10. cópia da Certidão Negativa de Débito da Previdência (CND); 11. cópia da Certidão de Tributos Mobiliários; 12. cópia do Cadastro de Contribuintes Municipais (CCM); 13. cópia de Certificado de Regularidade junto ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); 14. declaração de inexistência de servidores públicos municipais nos quadros de dirigentes; 15. cópia de documento comprobatório de que não há pendência e restrições financeiras dos administradores da instituição;

¹⁶ Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil. (2009).

		d.3) Contrato de Prestação de Serviços, com data de assinatura anterior a data de entrega do requerimento; d.4) Termo de Voluntariado expedido pela requerente; d.5) A indicação do Responsável Técnico para representar mais de uma Instituição deverá obedecer ao quantitativo máximo estabelecido na legislação pertinente. e) Relação completa da equipe da Instituição/Entidade, acompanhada da cópia legível do diploma e/ou certificado de conclusão de curso na área educacional dos profissionais envolvidos (Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Professor nível médio e professor nível superior (pedagogo), de acordo com o Anexo III deste Edital, conforme legislação em vigor.	16. Cadastro Municipal de Vigilância Sanitária – Covisa ou protocolo de pedido de cadastramento na Secretaria Municipal de Saúde; 17. comprovante de disponibilidade do imóvel para fins do convênio por prazo não inferior a dois anos; 18. planta arquitetônica ou croqui do prédio; 19. certidão de situação imobiliária – IPTU; 20. certidão de ilícitos trabalhistas em face da legislação de proteção à criança e ao adolescente, ou declaração emitida pelo representante da instituição, conforme modelo fornecido pela SME; 21. declaração referente às normas éticas a que se reporta o Decreto “N” nº. 19.381, de 2001; 22. declaração de cumprimento de que dispõe o Decreto “N” nº. 21.083, de 2002, alterado pelo Decreto “N” nº. 21.253, de 2002; 23. declaração de que a instituição tem como suprir as despesas não contempladas pelo apoio financeiro, necessárias ao pleno funcionamento da instituição.
7.2.4	Plano de Trabalho.		
7.2.5	Declaração assinada pelo titular ou representante legal da licitante, devidamente identificado, em cumprimento ao disposto no Inc. XXXIII do art. 7º da Constituição Federal.		
7.2.6	As certidões valerão nos prazos que lhes são próprios, inexistindo esse prazo reputar-se-ão válidas por 90 (noventa) dias, contados de sua expedição.		
7.2.7	A regularidade dos documentos exigidos no subitem 7.2.2 será confirmada a autenticidade por meio de consulta “on-line”.		
7.2.8	Os documentos exigidos para o credenciamento poderão ser apresentados em original, em cópia autenticada ou ainda em cópia simples, neste caso, mediante a apresentação dos originais, para conferência e autenticação.		

Fonte: Edital de Credenciamento nº. 001/2021 e Orientações Nacionais para o credenciamento (2022).

O quadro 34 apresenta as exigências citadas pelos(as) gestores(as) das instituições conveniadas, e nota-se que estas não são definidas pelo Município, mas uma orientação nacional, e que se justifica pelo fato de se tratar de recursos públicos. Nesse sentido, as instituições precisam se adequar a tais exigências ainda que isso gere despesas. Vale salientar que, conforme entrevistados(as) OC2 e OC3, essa é a principal dificuldade das instituições de ensino da categoria privada sem fins lucrativos para fins de pleitear o convênio, uma vez que perceberam que a ausência dessa documentação exigida é um fator que as exclui do processo de habilitação. Ainda sobre a exigência de tantos documentos, os(as) gestores das instituições C e D teceram críticas à gestão municipal, alegando que não há tratamento igualitário em relação às instituições de ensino público, pois, para essas instituições não é cobrada uma demanda documental tão extensa.

Tabela 24: Situação da infraestrutura das unidades escolares de Camaçari (BA) – Funcionamento da Unidade Escolar

Documentação escolar	Quantidade de instituições de ensino
Funcionamento da unidade escolar	
Projeto estrutural	91
Projeto arquitetônico	91
Projeto hidráulico	91
Projeto elétrico	91
Projeto de prevenção de incêndios	96
Alvará de funcionamento	0
Laudo de vistoria do Corpo de Bombeiros	0
Laudo anual da Vigilância Sanitária	0
Situação da estrutura física	
Energia elétrica	102
Água e saneamento básico (esgoto)	102
Conexão com a internet	91

Fonte: Memorial de Gestão (2017-2020).

A tabela 24 evidencia que, de fato, não há uma forma igualitária de exigências para fins de funcionamento das instituições que ofertam Educação Infantil na rede municipal. Apesar de o quadro não especificar por etapa de ensino todos os itens relacionados, é notório que as exigências não ocorrem de forma igualitária se consideramos a questão de autorização de funcionamento e reconhecimento, pois, conforme o quadro, nenhuma das instituições de Educação Infantil do poder público tem a mesma prerrogativa, e em relação ao credenciamento, apenas 41. É importante considerar, conforme a LDB (BRASIL, 1996), art. 11, inciso IV, que é responsabilidade dos Municípios “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Em relação ao funcionamento das instituições, esses itens são prerrogativas ratificadas nos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), e nestes destacamos o alvará de funcionamento, o laudo de vistoria do Corpo de Bombeiros e o laudo anual da Vigilância Sanitária, que foram os documentos mais citados pelos(as) gestores(as) das instituições conveniadas e que, conforme o quadro, deixam claro que as exigências não são igualitárias.

Apesar das críticas proferidas pelos(as) gestores C1 e D, o(a) gestor(a) C2 disse que a exigência desses documento tem um lado positivo, pois “isso ajuda as entidades a ficarem é... atentas e ter sempre a documentação bem, é alinhada, tá? que permite assim de participar de outros editais, tá certo” (GESTOR(A) C2). Nesse sentido, a exigência da documentação não é uma prerrogativa apenas do poder público municipal, mas também dos editais de entidades e/ou empresas que propõem financiamento para essas instituições desenvolverem projetos em suas comunidades a partir de diferentes temas, que nem sempre têm relação com a Educação Infantil.

Alguns projetos contemplam adolescentes, famílias das crianças, e diversos contemplados por essas instituições contribuíram para reformas e ou construção de espaços, compras de materiais para desenvolver as ações propostas no projeto e contratação de pessoal para desenvolver oficinas e formação.

As instituições C e D recebem ainda recursos oriundos de doação, Programa Nota Premiada e contribuição dos associados. Em relação às doações, a instituição D informou que algumas são de ações judiciais, ou seja, quando a pessoa é condenada e tem que pagar a pena fazendo uma doação a uma entidade de caridade. Essas instituições recebem ainda contribuições dos associados, salientando que as instituições C e D são administradas por uma associação que, conforme o Código Civil art. 53 (BRASIL, Lei nº. 10.406/2002) é definida como “união de pessoas que se organizam para fins não econômicos.

Tabela 25: Demonstrativos financeiros (2015-2020) da instituição D

1. Fluxo das atividades Operacionais	2015	2016	2017	2018	2019	2020
(+) Recebimento de Convênio PMC	R\$ 363.531,45	R\$ 576.245,93	R\$ 651.078,95	R\$ 797.178,39	R\$ 762.751,78	R\$ 999.522,02
(+) Recebimento de Projeto sua Nota é um show	R\$ 4.208,00	R\$ 3.000,00				
(+) Recebimento Projeto Música na Escola		R\$ 28.244,68				
(+) Recebimento de Projetos			R\$ 132.430,91	R\$ 99.314,79	R\$ 43.107,45	R\$ 75.292,95
(+) Doações	R\$ 2.420,60	R\$ 1.767,23	R\$ 1.534,50	R\$ 3.583,02	R\$ 3.285,00	R\$ 5.799,01
(=) Serviços Prestados					R\$ 5.119,50	R\$ 10.484,50
(-) Impostos sobre Receita					-R\$ 23.189,66	-R\$ 28.173,62
(-) Pagamento de Desp. Operacionais	-R\$ 33.335,22	-R\$ 28.082,21	-R\$ 78.592,27	-R\$ 62.207,97	-R\$ 91.246,18	-R\$ 103.289,98
(-) Pagamento de Custos aplicados nos serviços	-R\$ 13.123,95	-R\$ 23.452,08	-R\$ 64.858,74	-R\$ 55.873,24	-R\$ 26.148,13	-R\$ 44.817,72
(-) Pagamento de Despesas com pessoal	-R\$ 345.490,34	-R\$ 527.175,30	-R\$ 562.651,91	-R\$ 572.040,47	-R\$ 607.664,97	-R\$ 688.869,39
Caixa Líquido Atividades Operacionais	-R\$ 21.708,46	R\$ 30.598,25	R\$ 78.941,44	R\$ 209.954,52	R\$ 66.014,79	R\$ 165.947,77
2. Fluxo das Atividades de Investimentos						
(+) Receita Financeira	R\$ 4.199,80	R\$ 3.069,67	R\$ 2.141,78	R\$ 2.636,33	R\$ 4.870,65	R\$ 1.401,62
(-) Despesas Financeiras	-R\$ 42,00	-R\$ 732,00	-R\$ 1.236,98	R\$ 1.045,65	-R\$ 8.004,06	-R\$ 1.144,51
(-) Aquisição de Imobilizado	-R\$ 75.615,87	-R\$ 15.757,78	-R\$ 45.051,31	-R\$ 4.299,00	-R\$ 3.225,00	-R\$ 4.657,05
(-) Adiantamentos	-R\$ 3.677,33	-R\$ 1.930,70				
Ajustes do exercício anterior						R\$ 7.359,82
Caixa Líquido Atividades de Investimentos	-R\$ 75.135,40	-R\$ 15.360,81	-R\$ 44.146,51	-R\$ 2.708,32	-R\$ 6.358,41	R\$ 2.959,88
3. Fluxo das Atividades de financiamento						
(+) Fornecedores	R\$ 1.000,00					
(-) Pagamentos a fornecedores		-R\$ 1.000,00				
(+) Obrigações Trabalhistas	R\$ 351.933,78	R\$ 495.713,01	R\$ 545.705,57	R\$ 539.263,43	R\$ 620.337,75	R\$ 668.984,41
(-) Pagamentos de Obrigações Trabalhistas	-R\$ 354.994,08	-R\$ 481.870,98	-R\$ 556.701,07	-R\$ 520.413,11	-R\$ 641.391,49	-R\$ 677.281,91
Caixa Líquido Atividades de Financiamentos	-R\$ 2.060,30	R\$ 10.842,03	-R\$ 10.995,50	R\$ 18.850,32	-R\$ 15.445,71	-R\$ 8.297,50

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos relatórios financeiros da instituição D (2022).

A tabela 25 ratifica as falas dos(as) gestores(as) das instituições C e D quanto relatam sobre quais são os recursos financeiros recebidos pelas instituições, apresentando o demonstrativo financeiro da instituição D, em que se evidencia o cenário financeiro dos recursos recebidos provenientes da prefeitura, os projetos oriundos de editais e as doações, demonstrando ainda as despesas da instituição. Percebe-se que nessa instituição, o recurso

recebido através de contrato com a prefeitura em maior parte cobre as despesas com pessoal. Já na instituição C, de acordo com o(a) gestor(a), o recurso financeiro que recebe da prefeitura

[...] cobre só exclusivamente os salários e depende da política que tu faz em cada instituição, aí é que tá a coisa, [...] nós não temos a capacidade de pagar o que o mercado paga e nem o que a prefeitura paga aos professores, [...] o nível ninguém nas associações paga o mesmo valor que os professores de ensino infantil da rede pública recebe. (GESTOR(A) C2).

A gestão da instituição C admite que os valores recebidos pela prefeitura inviabilizam pagar o mesmo piso salarial que a prefeitura paga aos professores, mas salienta que para uma educação de qualidade é necessário valorizar o(a) professor(a) pois, “se você quer mesmo que funcione o respeito dos direitos humanos, tu não pode dar um professor que passou 5 anos na sala de aula, ele se formou, e dar um salário mínimo, isso seria uma vergonha, ok, entendeu? Seria uma grande vergonha” (GESTOR(A) C2). Tanto a instituição C quanto a D relatam sobre as despesas com os encargos trabalhistas. De acordo com o(a) gestor(a) C2, a instituição gasta em média mensalmente R\$7.000,00 (sete mil reais) de Guia de Previdência Social – GPS só de INSS.

De acordo com Alves Sobrinho (2015, p. 92), “o convênio não prevê as questões trabalhistas caso o funcionário seja exonerado após os dois anos, as instituições não têm como pagar a multa rescisória de 40%, o que faz com que as Escolas e Creches Comunitárias não fidelizem seus colaboradores”. Mesmo assim, dentre os documentos exigidos, a Certidão Negativa de Débitos Trabalhistas de certa forma obriga as instituições a estarem em dia com a Justiça do Trabalho.

Sobre a prestação de contas dos recursos, conforme o(a) gestor(a) C1 e gestor(a) D, após o credenciamento e assinatura do contrato com a prefeitura, a instituição todos os meses deve apresentar, além dos relatórios de execução das ações da Educação Infantil, os documentos exigidos no credenciamento, havendo uma prestação de contas mensal na Controladoria do Município que, conforme o(a) gestor(a) C2, a prefeitura “não intervém de como a gente gasta o dinheiro, [...] ela olha se, é... estamos em dia com todas as exigências, é de lei, é GPS é documentação” (GESTOR(A) C2), portanto, segundo o(a) entrevistado(a) não há um detalhamento das despesas para a prefeitura. Já instituição A, única da categoria público que recebe recurso financeiro, informou que não tem dificuldades na prestação de contas, haja vista que há pessoa da gestão que tem uma vasta experiência em lidar com recursos do PDDE.

Fonte: Elaborada com base no PME (2015-2024) e na análise das entrevistas (2022).

É importante considerar ainda que, conforme relatórios de monitoramento do PME (2015-2024) dos anos de 2018 e 2019, a estratégia 1.19 se apresentava “em andamento” e a estratégia 6.9, em 2018, tinha como status “em desenvolvimento”, e em 2019, “não iniciada”. Já a estratégia 6.17 o status em 2019 é de “realizada”, salientando que o relatório de 2021 não apresenta o status de execução do plano.

Quadro 36: Documento de avaliação do Plano Municipal de Educação de Camaçari (2021), apresentando a descrição das metas/estratégias, bem como as peças orçamentárias

METAS	ESTRATÉGIAS	DESCREVER A(S) ESTRATÉGIA(S)	TIPO DE RECURSO/PEÇA ORÇAMENTÁRIA	VALOR TOTAL	PPA (2014- 2017)	PPA (2018- 2021)
META 1 EDUCAÇÃO INFANTIL	1.2) Manter e aprofundar programa municipal de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede pública de Educação Infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas e instituições conveniadas;	Aquisição de mobiliário	Capital	R\$ 4.000.000,00	Fornecer 100% dos materiais didáticos necessários as unidades escolares	Ofertar material de uso pessoal, didático, paradidático e de suporte pedagógico para os estudantes da Educação Infantil
		Aquisição de Chromebook e estrutura de rede	Capital	R\$ 900.000,00		
	1.19) Garantir o fornecimento anual e a reposição de materiais pedagógicos, como livros, CDs e jogos educativos para as instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino.	Kits aluno contendo material pedagógico para uso pessoal e livros paradidáticos	Custeio	R\$ 2.400.000,00		
META 6 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	6.9) Assegurar espaços educativos, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos adequados para a promoção da Educação em Tempo Integral, garantindo a qualidade das atividades à serem desenvolvidas.					

Fonte: Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Camaçari (2021).

O quadro 36 evidencia um panorama do cenários de investimentos propostos nos PPAs e o que foi investido conforme relatório do PME (2015-2024), um cenário que contradiz o que evidenciamos na pesquisa de campo. Durante a inspeção, notamos que o mobiliário das instituições A e B era já gasto pelo tempo, e no caso da instituição A, a situação observada foi de precariedade do mobiliário, ausência de armários e mobiliário inadequado para a faixa etária das crianças. No mobiliário do refeitório da instituição C, identificamos cadeiras e mesas

inadequadas para as crianças atendidas, principalmente as de 3 anos de idade, e que foi ratificada pelo(a) gestor(a) durante a entrevista, podendo causar danos motores às crianças, haja vista a sua altura.

Quadro 37: Insumos e materiais citados durante as entrevistas e relatos dos(as) profissionais entrevistados(as)

MATERIAIS		RELATOS
1	Materiais pedagógicos	“Eu mesmo gostaria muito que os lápis fossem triangulares [...], que as folhas fossem A2 no mínimo, é... gostaria muito de papel com pauta maior, são coisas que não tem, aí às vezes a gente inventa. A gente tem tinta, geralmente a gente tem tinta, mas a gente não tem pincel suficiente pra todo mundo, quando tem pincel também não é o tamanho, assim não têm os 20 pincéis o tamanho adequado, então alguns usam um tipo, outros usam outro, a gente usa dedo. Mas assim a argila, a gente compra, a massinha, às vezes é aquela que gruda muito, e que não dá pra fazer um trabalho de..., dá pra brincar, mas não dá para ter um trabalho pedagógico de modelagem.” (PROFESSORA A2). “No passado eu comprei caixinha de som dessa portátil, porque tem uma sala que tem TV, a outra quebrou. Então, assim como é que eu fico nessa sala de Educação Infantil o dia todo com essa criança, sem nada audiovisual, até a gente precisa.” (PROFESSORA B).
2	Colchonetes	“Teve outra coisa que a gente comprou, [...] colchões [...]. Nós compramos! Precisamos comprar porque o que a Secretaria disponibilizou foi muito pouco, não deu na época, não dava pra quantidade de crianças. E aí eu mesma, eu comprei metros de espuma. Comprei eu não lembro agora a quantidade de metros que comprei, mas comprei alguns metros de espuma pra poder forrar o chão para as crianças dormirem, porque não, não dava a quantidade que chegou à quantidade de colchonete que chegaram não foi suficiente.” (PROFESSORA A1).
3	Brinquedos	“Mas assim, no início a gente não tinha absolutamente nada. Nós compramos os brinquedos com vaquinha, num brechó de um orfanato que a gente se conhece, e esses brinquedos chegaram principalmente pra inauguração da escola com a participação de todos os funcionários. Todo mundo doou um pouco e aí a gente conseguiu o acesso. Hoje chegar a gente tem alguns brinquedos mais assim carrinho e boneca.” (GESTOR(A) A). “Os brinquedos são dos antigos, e muitas doações que nós conseguimos.” (GESTOR(A) B).
4	Itens de higiene pessoal (creme dental, sabonetes, sabonete, toalhas de banho, fraldas descartáveis)	“Não teria fralda, lenço umedecido.” (PROFESSORA B). “Infelizmente esse material a gente acaba pedindo pras família.” (GESTORA(A) A).
5	Material de Limpeza	“Material de limpeza pouquíssimo.” (GESTOR(A) C2).
6	Gêneros Alimentícios	“A gente teve algumas necessidades de vaquinha também, porque assim é muito sazonal essa oferta. Não sei se a gente tem uma justificativa pra isso, mas assim um período vem muita fruta, outro período não, é um período vem bastante verdura, outro período não, e aí pra fazer essa oferta ser permanente, a gente fez muita vaquinha de saladas, para ter uma diversidade.” (GESTORA(A) A).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas nas instituições de ensino da Educação Infantil ETI.

O quadro 37 nos apresenta os itens citados e que consideramos importantes destacar no sentido de nos apropriarmos do contexto de garantia de fornecimento de materiais considerados

necessários pelos(as) profissionais entrevistados(as) no âmbito da execução da política nas instituições de ensino. Nota-se que em relação aos itens pedagógicos, conforme a Professora A2, há uma ausência de materiais específicos para a Educação Infantil, e os que tem, a quantidade é insuficiente para a demanda, o que isso é ratificado na fala de OC2 quando diz que:

Os materiais, eles são é... enviados pra escola anualmente, é... existe uma reposição que é feita no segundo semestre, agora poderia ser mais, né?, no sentido do tempo integral. É a gente poderia ter uma distribuição de recursos de [...] material maior para as escolas em tempo integral [...], pra Educação Infantil a gente ainda percebe que algumas... alguns materiais, algumas compras, é... são pensados pra estudante ainda de modo geral [...], por exemplo pra creche, o lápis pra crianças menores ela... ela precisa ser adequados para isto, né?, precisa ser triangular, mais grosso para facilitar, né?, esse processo [...]. (ÓRGÃO CENTRAL 2).

Nesse sentido, nota-se que o poder público municipal reconhece que a quantidade enviada é insuficiente para a demanda das instituições em tempo integral, conforme evidenciado nos relatos tanto das instituições de ensino da categoria público quanto na categoria privado, ao tempo que também admite que há uma necessidade de materiais específicos para a Educação Infantil. Em relação às quantidades, este foi um dos problemas também citados e que ocorre em todas as instituições de ensino pesquisadas. É importante salientar que nas instituições públicas todos(as) os(as) entrevistadas(as) informaram que contribuem com a compra de materiais com recursos provenientes de seus salários.

Em relação aos colchonetes, o problema foi identificado apenas na instituição A, a partir das falas das professoras e do(a) gestor(a), considerando um material importante por conta da organização do tempo integral na instituição e porque essas crianças necessitam ter um momento do descanso, que as professoras denominam da “hora do soninho”. Já em relação aos itens de higiene, os relatos foram de que são solicitados aos familiares das crianças, neste caso, para o banho as famílias são orientadas a mandar um kit com sabonete e toalha. É importante salientar que apenas as instituições conveniadas têm máquinas de lavar roupa e lavam as toalhas na própria instituição. De acordo com a Professora A2, “a maioria dos pais não troca a toalha, é colocada no sol, eles só levam para casa na sexta feira”.

Em relação às fraldas descartáveis, esse foi um problema sinalizado apenas na instituição B, conforme relata a Professora B, confirmado pelo(a) gestor(a) B, quando disse que essa é uma luta desde que a instituição foi inaugurada, segundo ele(a), “a saúde que nos empresta”. Ainda sobre as fraldas descartáveis, a Professora B relata que muitas famílias têm dificuldades em comprar por se tratar de um material caro diante do seu parco poder aquisitivo. Já na instituição D, que oferta berçário, não há esse problema, pois disponibilizam fraldas para

todas as crianças que necessitam com a ajuda de doações de uma empresa, conforme relatou o(a) gestor(a) D.

Em relação à carência de brinquedos, podemos inferir que, de certa forma, isso é reflexo de como a gestão pública concebe a criança e a Educação Infantil no município, pois o não fornecimento desse material ou a sua manutenção implica desconsiderar um dos princípios dessa etapa de ensino, que é o brincar. Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018, p. 64), “o investimento em insumos pedagógicos e materiais é fundamental para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar (-se), conhecer (-se) das crianças”. Portanto, o brincar na Educação Infantil é um direito das crianças, conforme Resolução CME nº. 04/11 a Educação Infantil do município “deve estar estruturada em torno de três eixos básicos: o cuidar, o educa e o brincar”, assim sendo os brinquedos são materiais pedagógicos que compõe o eixo brincar. Segundo o(a) gestor(a) B, desde 2017 não há reposição de brinquedos, e de acordo com o(a) entrevistada OC2:

Está em processo de licitação de compra de brinquedos, e aí a gente está esperando essa finalização pra gente fazer a distribuição; o que nós tínhamos, nós enviamos pra escola, então hoje nós não temos brinquedos para enviar, porque esperando a finalização desse processo. (ÓRGÃO CENTRAL 2).

Essa prerrogativa nos remonta à fala do(a) gestor(a) B, quando ela diz que a secretaria justifica a ausência de materiais devido ao processo de licitação. De acordo com OC2, existe um processo de licitação de brinquedos e parques em andamento. Nos parece que o processo burocrático das licitações é utilizado para justificar as dificuldades da gestão em relação ao fornecimento de insumos e materiais.

Com base nessas falas dos(as) participantes da pesquisa que atuam nas instituições e no Órgão Central, nota-se contradição entre quem planeja e quem executa. A carência de materiais no âmbito das instituições foi muito evidenciada nas falas, verificamos uma angústia das profissionais que atuam nas instituições de ensino público em querer fazer um trabalho pedagógico de qualidade ao ponto de comprarem materiais para suprir essas carências.

É importante salientar que notamos contradição entre o que dizem os(as) entrevistados(as) do Órgão Central e as instituições de ensino, à medida que afirmam que o atendimento é igualitário entre as instituições públicas e conveniadas, assim como a periodicidade do fornecimento, sendo essa prerrogativa explicada, por exemplo, nas palavras:

Sim, a Secretaria de Educação, ela tem fornecido o material periodicamente, independente, além dela fornecer esse material periodicamente, tem fornecido é... fardamento, tem fornecido o material escolar do aluno, e tem fornecido material para o professor [...], o que é ofertado para a nossa rede é ofertado para as creches conveniadas comunitárias. (ÓRGÃO CENTRAL 3).

A partir dessas falas, nota-se a ausência do poder público no sentido de prover as condições necessárias para um atendimento digno para essas crianças. Nota-se que a gestão municipal não se atenta à especificidade da Educação Infantil em relação aos materiais, e isso foi ratificado tanto pelas professoras quanto pelos(as) gestores(as) das instituições A e B que o problema não é só o quantitativo do material, mas também a qualidade deste material e a sua especificidade. Em relação às instituições conveniadas, foi relatado que o Órgão Central fornece material, mas o quantitativo não atende à demanda, apesar de a maioria dos(as) entrevistados que atuam no Órgão Central afirmarem que o mesmo que a instituição da rede pública recebe as conveniadas também recebem.

Mais uma contradição identificada nos relatos: para os(as) gestores(as) das instituições C e D, o atendimento deveria ser igualitário. Para o(a) gestor(a) C1 “não é uma coisa que [...] seja obrigação [...] da prefeitura, eles fazem essa ajuda dão materiais [...], mas não em quantidade”, ou seja, em sua visão, não é obrigação da poder público municipal fornecer materiais e insumos, mas, conforme documento orientador do MEC (BRASIL, 2009, p. 28),

Além do recurso financeiro, cabe ao poder público municipal acompanhar, assessorar e supervisionar as ações pedagógicas, assim como incluir as instituições conveniadas nos programas e projetos da Prefeitura (alimentação, saúde, material pedagógico, formação continuada dos professores), visando garantir às crianças o mesmo padrão de atendimento existente na rede pública.

Logo, essa é uma prerrogativa estabelecida nas orientações sobre os convênios com tais instituições, nesse sentido, podemos afirmar que é, sim, uma obrigação do poder público fornecer os materiais e insumos necessários. Mas, de acordo com o(a) gestor(a) C, na prática o que ocorre é que “o material didático, muito pouco, tá? material de limpeza pouquíssimo”. Nesse sentido, identificamos mais uma contradição em relação ao proposto no PME (2015-2024) na Meta 1, estratégia 1.23, quando diz que cabe ao poder público municipal “conferir tratamento igualitário em relação a todos os recursos e benefícios entre creches e pré-escolas da rede pública municipal e as creches e escolas comunitárias de Camaçari (BA), com amplo apoio aos estudantes matriculados e com frequência nas mesmas” (CAMAÇARI, 2015).

De fato, as instituições conveniadas não recebem o mesmo quantitativo que as instituições públicas, contradizendo o(a) entrevistado(a) Órgão Central 3, quando disse que “o que é ofertado para a nossa rede é ofertado para as creches conveniadas comunitárias”. Órgão Central 2 enfatizou que a Secretaria de Educação irá mudar esse cenário, haja vista que agora as instituições estão cadastradas no SGE, informado que todas elas receberam os kits do FNDE de materiais pedagógicos e fardamento de forma igualitária.

Quadro 38: Política proposta de alimentação escolar no município de Camaçari (BA)

META	ESTRATÉGIA	PPA (2014-2017)	PPA (2018-2021)
META 6 (ETI)	6.17) Assegurar alimentação escolar de qualidade, garantindo um cardápio diversificado para atender as necessidades nutricionais de nossos educandos conforme a sua fase de desenvolvimento.	Manter 100% o programa de alimentação escolar	Garantir a segurança alimentar e nutricional

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PME (2015-2024), PPA (2014-2017) e PPA (2018-2021).

Conforme o quadro 38, nota-se que a gestão pública propôs uma alimentação de qualidade, o que nos faz inferir que há o entendimento sobre a necessidade de oferta de um cardápio diversificado, e ao ratificar a “fase de desenvolvimento”, esse já é um indicador de que há de se considerar a faixa etária da Educação Infantil. Contudo, diante dos relatos, notamos que enquanto as instituições públicas têm dificuldades em ofertar um cardápio diversificado e conforme a especificidade das crianças atendidas, as instituições conveniadas, ao complementarem a alimentação escolar, conseguem garantir essa qualidade. Salientamos que, conforme o PNAE, no art. 13, as escolhas alimentares saudáveis são um pressuposto tanto para a aprendizagem quanto para a saúde das crianças, o que influencia na qualidade de vida delas. Nesse sentido, podemos considerar que a alimentação é uma extensão da aprendizagem das crianças.

Em relação à alimentação escolar, tanto nas instituições de ensino públicas quanto nas conveniadas são ofertadas no mínimo três refeições, o que também foi ratificado pelo Órgão Central. É importante salientar que os participantes da pesquisa informaram ainda que às vezes são ofertadas 4 (quatro) refeições. Conforme determina a Resolução FNDE nº. 38/2013, no art. 14, estabelecendo ainda que os cardápios deverão ser planejados para suprir no “mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais diárias das crianças”. Em relação à qualidade, nas instituições A e B os relatos foram de que melhorou de forma significativa, contudo, as críticas foram acentuadas em relação ao cardápio.

É, é isso, a diversidade de alimentos, a própria diversidade. Tem crianças que... tem crianças, por exemplo, que de manhã não aceitava fruta. Aí não tinha outra coisa pra criança. [...] tem criança meio dia que quando era feijão tropeiro, vamos dizer, não gosta de feijão tropeiro. [...] aí a gente sempre tem no armário, o quê? biscoitinho, uma coisinha assim pra poder tá oferecendo” (PROFESSORA A1).

A gente teve algumas necessidades de vaquinha também, porque assim é muito sazonal essa oferta. Não sei se a gente tem uma justificativa pra isso, mas assim, um período vem muita fruta, outro período não, é... um período vem bastante verdura, outro período não, e aí pra fazer essa oferta ser permanente, a gente fez muita vaquinha de saladas, para ter uma diversidade. (GESTORA(A) A).

Esse cenário diverge das instituições conveniadas, em que todas afirmaram que o cardápio ofertado é adequado. Vale salientar que essas mesmas instituições conveniadas dizem receber do poder público os gêneros alimentícios, mas que complementam, e por conta disso conseguem suprir as necessidades do cardápio ofertado.

Quadro 39: A instituição dispõe de um quadro de funcionários suficiente para atender à demanda da instituição? Especifique.

Política proposta PME (2015-2024)		CARÊNCIAS DE PESSOAL	
METAS	ESTRATÉGIAS	INSTITUIÇÕES DE ENSINO	ÓRGÃO CENTRAL
Meta 1	1.20) Prestar atendimento a no máximo 13 (treze) alunos por professor na creche e no máximo 22 (vinte e dois) alunos por professor na pré-escola e garantir a atuação de auxiliares de classe para a Educação Infantil na rede municipal.	- Assistentes de classe - Coordenador(a) Pedagógico(a) - Auxiliares de Serviços Gerais - Cuidador	- Assistente de classe - Coordenador Pedagógico
Meta 6	6.10) Assegurar a seleção pública de profissionais qualificados para atuar nas atividades pedagógicas e interdisciplinares, com atividades específicas à Educação em Tempo Integral. 6.21) Garantir professores concursados com 40 horas na Educação Integral, integrada e em tempo integral em todas as unidades, em detrimento do formato atual de "apenas" monitoria.		

Fonte: Elaborada com base no PME (2015-2024) e na análise das entrevistas (2022).

O quadro 39 nos apresenta as estratégias do PME (2015-2024) que dizem respeito ao quadro de pessoal. Ao perguntarmos se este é suficiente nas instituições, identificamos que apenas a instituição C disse que sim, e nas demais instituições predomina a carência de assistentes de classe. Segundo a Professora D2, é necessário ter

[...] mais assistente de classe, um pra cada turma, porque, tipo, a gente tem uma turma de quatro anos com vinte alunos e uma professora, e eles têm o horário do banho, eles têm o horário do almoço, eles têm o horário da soneca, e aí uma professora só pra poder dar conta de tudo isso, né?, a demanda é muito grande. O banheiro, a gente precisa tá observando, né?, tem que ter muito cuidado, pelo menos eu penso assim, a gente tem que ter muito cuidado com o trabalho que a gente faz, porque a gente tá com as pedrinhas preciosas de outras pessoas. (PROFESSORA D2).

A professora justifica a necessidade do assistente de classe por conta da rotina estabelecida na escola de tempo integral, que envolve uma dinâmica que sobrecarrega o professor se considerarmos a logística principalmente da hora do banho, das refeições e do sono das crianças. A instituição A também informou a mesma dificuldade, conforme relataram os(as)

professoras e o(a)gestor(a), para quem, por conta da ausência desse profissional para auxiliar na logística, são empreendidos os esforços de todos(as) os(as) demais funcionários(as) da instituição, gestores(as), secretário(a) escolar e auxiliares de serviços gerais. De acordo com a Professora A2, “no mínimo é uma loucura, no mínimo, [...] é um esforço muito grande pra que dê certo”.

A carência de assistentes de classe nas instituições públicas também foi ratificada pelo OC2 quando diz que “assistente, a gente precisa mesmo”, salientando ainda a carência de coordenador(a) pedagógico(a) nos três CIEIs em tempo integral do município. Segundo o(a) entrevistado(a), foi realizada uma seleção REDA para este cargo, mas na organização, a Diretoria Pedagógica utilizou o critério de encaminhar o profissional para as instituições de ensino com maior número de estudantes matriculados. A seleção REDA ratificada pelo Edital nº. 01/2022 consta de 9 (nove) vagas para o cargo de coordenador pedagógico e 50 vagas para assistente de classe, ou seja, o referido edital afirma a carência desses profissionais na rede.

É importante salientar que as instituições C e D, que são conveniadas, têm coordenador pedagógico, pois este é um dos critérios exigidos nos editais de credenciamento. Já na rede municipal, o(a) gestor(a) escolar assume as atribuições do coordenador(a) pedagógico(a), uma das observações feitas pela Professora A2:

[...] eu acho que um diretor não dá conta, só um diretor e um vice-diretor não dá conta, precisaria de um coordenador e talvez até de mais uma pessoa que fizesse uma articulação, que fosse responsável por pegar esse pai, entendeu? Eu acho que a questão administrativa é ainda carente, eu acho que porque esse gestor é a pessoa que tá Seduc, é a pessoa que paga a conta, é a pessoa que vai no banco, é então, não é a pessoa que fica na escola o tempo inteiro, as demandas externas também é... consomem muito, e aí sobra pra secretária, a secretária vai pra área pra receber menino, pra entregar menino, o auxiliar, então fica uma hierarquia desorganizada. (PROFESSORA A2).

Para essa professora, as questões administrativas já demandam muito trabalho para o(a) gestor(a) escolar, e isso foi ratificado pelo(a) gestor(a) B, que explicou que isso gera uma sobrecarga de trabalho, haja vista que tem que ir resolver coisas administrativas no Órgão Central e na escola, além de responder pelas atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a). No Memorial de Gestão (2017-2020), no item qualidade da Educação Infantil, o Órgão Central traz a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) enquanto indicador de qualidade, à medida que compreende o seu papel enquanto formador(a) no contexto das instituições de ensino, reconhecendo sua importância nas instituições, mas no âmbito factível, com a ausência deste profissional, fica evidente que há uma contradição entre o discurso e a prática.

A Professora A2 ainda lembrou da importância de a escola ter um quantitativo suficiente para a limpeza da instituição, uma vez que “a escola é pra ser limpa o tempo todo, a escola de tempo integral mais ainda”. A professora disse que não sabia se o problema era o quantitativo

de auxiliares ou as práticas que influenciam nesse trabalho da limpeza, mas alertou sobre a necessidade de que essas “pessoas poderiam ser mais bem preparadas” (PROFESSORA A2). É importante salientar que os profissionais de serviços gerais das instituições de ensino públicas são de uma empresa terceirizada.

Na instituição C, todos(as) os(as) entrevistados(as) informaram que o quadro de funcionários é suficiente, mas que estão tendo dificuldades de “encontrar estagiárias pra começar o nossa rotina. Porque quando encontra já tá concluindo a pedagogia ou às vezes desiste” (PROFESSORA C). No caso desta instituição, a função do assistente de classe é desenvolvida por estagiárias.

Em relação à estratégia 6.21, que trata da contratação de docentes, verificamos que, no caso das instituições A e B, que são públicas, conforme o questionário de caracterização, são todos concursados e com 40 horas na instituição. Já nas instituições C e D, o contrato de trabalho é regime CLT, e todas de 40 horas também. De acordo com Teixeira (2007), o professor da instituição de tempo integral deve ter sua carga horária de trabalho também de tempo integral, sendo este um dos parâmetros de qualidade da Educação Infantil, conforme o PNQEI (2009), com uma estratégia de incitar a redução da rotatividade da vaga.

O PME (2015-2024), na estratégia 1.6, estabelece que caberá à Secretaria de Educação:

Implantar instrumentos de avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais e municipais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; (CAMAÇARI, 2015).

Essa estratégia, conforme documento de avaliação do plano de 2019, encontra-se em andamento, porém, não localizamos ou tivemos acesso a nenhum documento que apresentasse esse instrumento de avaliação. Com base nesta estratégia, perguntamos aos participantes da pesquisa que providências seriam necessárias, ao seu ver, para garantir a qualidade da Educação Infantil em Tempo Integral em sua instituição, e as respostas retomaram as fragilidades apontadas em relação aos insumos, materiais pedagógicos, alimentação e quadro de pessoal.

Em relação ao quadro de pessoal foi evidenciado pela Professora D2 a necessidade de uma pessoa da área de saúde, neste caso, ela sugeriu uma enfermeira, já a Professora C salientou a importância de um(a) psicólogo(a) para atender funcionários(as), crianças e familiares. Já o(a) gestor(a) C2 trouxe a necessidade de a instituição ter um(a) assistente social para atender as famílias, o que também foi esboçado pela instituição D. As Professora B e A2 trouxeram a necessidade de ofertar atividades complementares com profissionais com a devida competência técnica para desenvolver com as crianças atividades esportivas, de música, de artes, dentre

outras. De acordo com a Professora A2, “a gente faz com isso na criatividade, na vontade, no desejo, mas sem estruturas, sem é... competência técnica para desenvolver este trabalho específico”.

Outro aspecto associada à qualidade da Educação Infantil ETI foi relacionado à infraestrutura, e no caso da instituição A, identificamos uma maior fragilidade comparando com as demais instituições. Pois, conforme o(a) gestor(a)

[...] não dispõem de um lugar pra elas brincarem. É como um parquinho, um espaço, mesmo organizado pra isso não tem um espaço com área de areia [...]. Eu acho que a qualidade, a gente vai precisar muito ainda das questões de mobiliário, a gente precisa garantir que esse mobiliário chegue, porque é feito muita adaptação [...], como é que segura o garfo se o cadeira é muito alta, a mesa muito alta, ela tem uma postura para se alimentar da própria sala. Embora as cadeiras têm altura dela, nem todas são iguais. Alguma cadeira mais baixa que outra. (GESTORA(A) A).

Esse contexto foi confirmado na inspeção realizada na instituição: o mobiliário do refeitório e de algumas salas são desproporcionais para o tamanho das crianças, são ergonomicamente inadequados, algo que, conforme o(a) gestor(a), é uma preocupação, à medida que considerarmos que pode causar danos físicos à criança. Verificamos ainda na inspeção a precariedade dos armários tanto nas salas de aula quanto na sala dos professores. Esse problema também foi ratificado pelas professoras entrevistadas dessa instituição. E mesmo que devamos salientar a existência de uma área privilegiada de espaços que podem ser adequados para a especificidade da Educação Infantil, contudo, no dia da inspeção verificamos o estado precário de conservação do jardim. Vale reforçar que foi a única instituição com sala de aula com solares. Conforme Resolução CME nº. 04/11:

Art. 11 – As Instituições de Educação Infantil devem conter espaços construídos ou adaptados, que contemplem: I. Sala para atividades pedagógicas, administrativas e de apoio;
II. Salas de atividades para os grupos de crianças de acordo com as especificações técnicas;
III. Equipamentos, utensílios adequados à conservação de alimentos, locais de armazenamento e preparo destes que atendam às exigências na nutrição;
IV. Instalações de sanitários completas, em tamanho adequado e quantidade suficiente;
V. Sanitários próprios para os adultos;
VI. Berçário para atendimento às crianças de 0 a 2 anos com berço ou colchonetes revestidos de material impermeável, com local para higienização, pia, água corrente, balcão para troca de fraldas;
VII. Espaço favorável para amamentação, quando necessário;
VIII. Lavanderia ou área de serviço com tanque;
IX. Espaço externo compatível com o número de crianças com caixa de areia protegida. (CAMAÇARI, 2011).

As demais instituições, apesar de os mobiliários estarem desgastados pelo tempo, as condições de uso estavam adequadas. Outro item considerado necessário foi um parquinho,

pois apenas na instituição B e C há em condições de uso de um item considerado necessário, conforme disseram a Professora D2 e o(a) gestor(a) A.

Em relação à instituição C, todos(as) os entrevistados informaram que a instituição considera que a qualidade da Educação Infantil ETI já é um de seus atributos. Segundo o(a) gestor(a) C1: “eu não quero ser, mas eu acho que a gente faz e faz muito bem, entendeu?”. Na inspeção, identificamos que a instituição tem uma infraestrutura que atende às necessidades das crianças, com salas amplas, com uma arquitetura diferenciada das demais, com áreas privilegiadas, amplas e bem cuidadas, dentre elas destacamos o jardim e a horta. Conforme o(a) gestor(a) C1, as professoras e as famílias avaliam a instituição para que seja identificado se a instituição alcançou os objetivos propostos.

Conforme o Memorial de Gestão (2017-2020), em relação aos padrões mínimos de qualidade e de infraestrutura para cada unidade escolar/grupo de escolas, a gestão informou:

Ainda não atingimos o padrão desejado por esta secretaria, mas o Ideb crescente nos coloca no caminho certo. As compras são realizadas para a rede, não priorizamos escolas ou grupo de escolas, bem como os contratos de manutenção para infraestrutura são adquiridos para as 102 escolas da rede que usam de acordo com a necessidade.

A gestão atribui a qualidade apenas à elevação do Ideb, desconsiderando assim outros elementos que contribuem para a qualidade da educação, dentre eles a especificidade de cada etapa de ensino, e isso fica evidente quando afirma que as compras não priorizam os diferentes contextos. Neste caso, nota-se que possivelmente esse entendimento confirma as falas das professoras das instituições A e B, quando dizem que sentem falta de materiais específicos para a Educação Infantil, assim como a quantidade fornecida, que é insuficiente para atender à demanda da ETI. Nesse sentido, nota-se que essa prerrogativa de não priorizar “escolas ou grupos de escolas” não representa igualdade de atendimento, haja vista que há uma especificidade da ETI que a difere das instituições que ofertam o tempo parcial no que diz respeito principalmente à quantidade de insumos e materiais pedagógicos.

Apesar desse contexto, em relação às compras no Memorial de Gestão (2017-2020), o Órgão Central, ao responder a questão sobre a escolha dos recursos didáticos, informa que “é realizada uma análise pautada na observação da relevância do material físico e didático, da adequação jogos/idade, linguagem, conteúdos abordado, estrutura e modalidade dos jogos, seguido de um parecer da equipe técnica da Secretaria” (CAMAÇARI, 2020), ao tempo que também afirma que os recursos didáticos estão em consonância com a BNCC. Mas uma contradição encontrada quando confrontamos com o que informaram os(as) participantes da pesquisa no âmbito das instituições.

À medida que consideramos que a qualidade é um princípio da educação pública, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), diante do contexto das condições dadas pelo poder público municipal, podemos inferir, com base em Rosemberg (2002), que o Município tem ofertado uma educação pobre para pobres, e isso reatualiza as desigualdades sociais à medida que é negada as crianças uma Educação Infantil ETI de qualidade, que considere que para o desenvolvimento integral delas é preciso considerar as necessidades que dão lastro para o trabalho pedagógico. Pois, conforme os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 62),

Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração.

Nesse sentido, a garantia de espaços adequados, insumos e materiais pedagógicos é fundamental quando partimos do entendimento de que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral, conforme a LDB (BRASIL, 1996). Diante do cenário municipal evidenciado a partir da pesquisa no âmbito das instituições de ensino, fica evidente que o que foi proposto no PME (2015-2024), ainda que o Órgão Central apresente discursos contraditórios, as condições dadas às instituições de certa forma reatualizam o contexto histórico de precarização da oferta e também denominamos de precarização do trabalho docente, haja vista que os profissionais precisam suprir necessidades básicas da instituição para fins de garantir um trabalho de qualidade.

Quadro 40: Aspectos normativos legais para garantia da qualidade da oferta da educação infantil no município de Camaçari (BA)

DOCUMENTO	DISCRIMINAÇÃO	POLÍTICA PROPOSTA
RESOLUÇÃO Nº. 1/04	Fixa normas para credenciamento das instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio mantidas pelo Poder Público Municipal e dá outras providências.	Art. 4º – Instaladas e equipadas as unidades escolares, o Secretário de Educação solicitará ao Conselho Municipal de Educação, credenciamento, juntando a documentação completa e devidamente organizada de acordo com o anexo II, devendo ser protocolado com antecedência mínima de 120 (cento e vinte) dias.
RESOLUÇÃO CME Nº. 04/11	Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das creches e escolas de Educação Infantil, no Sistema Municipal de Ensino do Município de Camaçari (BA), Estado da Bahia.	Art. 5º – As unidades escolares observarão os seguintes aspectos básicos para a implementação da Educação Infantil: II. Espaço físico compatível com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (MEC, 2009); III. Especificação dos recursos e materiais didáticos adequados e indispensáveis ao gradual e progressivo desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem;
LEI Nº. 1415/2015 PME (2015-2024)	Aprova o Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2024, e dá outras providências.	6.22) Quantificar prazos e metas, coerentes com os objetivos de alcance da Educação Municipal em Tempo Integral, no que diz respeito à estrutura física, equipamentos e recursos humanos. (Meta 6)
RESOLUÇÃO CME Nº. 14/2016	Estabelece normas sobre a Educação Integral no Sistema Municipal de Ensino, no município de Camaçari (BA), estado da Bahia.	Art. 15 A escola deverá apresentar as condições adequadas para a implantação da Educação Integral, em especial, a escola em tempo integral, considerando a infraestrutura, equipamentos e recursos humanos. Art. 16 – A Entidade mantenedora e a escola indicada para implantar a Educação Integral, em especial, as escolas em tempo integral, impõe a necessidade de repensar os critérios de organização do quadro de pessoal das escolas, o qual precisa ser adequado à jornada escolar e ao currículo proposto [...]

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Coletânea de Atos Normativos do CME (2017) e Lei nº. 1415/2015 (2022).

O quadro 40 nos revela ainda um aspecto importante a ser considerado, e que diz respeito aos quatro documentos normativos legais do Município que destacamos aqui, dentre elas a Resolução nº. 1/04, determina que para o credenciamento, as instituições de Educação Infantil deverão estar devidamente equipadas. A Resolução CME nº. 04/11, por seu turno, determina o que é básico para a implantação e funcionamento da Educação Infantil, que se assenta no espaço físico e nos recursos materiais pedagógicos, afirmando que são necessários para o desenvolvimento das crianças. O PME (2015-2024) propõe que sejam estabelecidos prazos e metas para adequação das instituições, conforme estratégia 6.22. A Resolução CME nº. 14/2016 estabelece que para a implantação da Educação Integral em Tempo Integral é necessário considerar os aspectos relacionados à infraestrutura, materiais e quadro de pessoal. Esses documentos revelam, com base em Paro (2012, p. 57), “atributos ou as ‘qualidades’ que se deseja que ela possua”.

Portanto, diante desse panorama de normativas que ratificam a qualidade da Educação Infantil, podemos inferir que o Órgão Central, ao instituir normativas, tomam-nas apenas enquanto documentos elaborados com o intuito único de atender uma demanda meramente burocrática, à medida que não consegue garantir que suas normativas se cumpram no âmbito da execução da política de Educação Infantil no sentido de dar as condições mínimas para as instituições. Esse contexto também evidencia a ausência/negligência dos órgãos de controle social em cumprir o seu papel de fiscalizar as instituições de Educação Infantil ETI. No caso do CME, este possui normativas que orientam a fiscalização das instituições a fim de garantir o direito à educação de qualidade, conforme determinado pela LDB (BRASIL, 1996).

De acordo com Teixeira (2007), a legislação é fruto da “experiência e da ciência”, portanto, essas normativas revelam o que as experiências e o que a ciência entende por oferta da Educação Infantil com o mínimo de qualidade. Pode parecer até redundante mas

Fixado que este seja o critério de que a lei não faz, não cria a educação, desaparecerá a corrida junto aos poderes públicos para *equiparar, reconhecer e oficializar* a educação, a fim de que valha ela, independente de sua eficiência e dos seus resultados, e assim se extinguirá um dos meios de identificar a educação com a simples aquisição de vantagens e privilégios, mediante o cumprimento de formalidades. (TEIXEIRA, 2007, p. 101).

Portanto, ao trazermos os marcos normativos e legais do Município, partimos do entendimento de que estes foram resultado da experiência e da ciência, que dão lastro para uma avaliação das condições de oferta da política da Educação Infantil ETI em Camaçari (BA). Nesse sentido, com base em Teixeira (2007), a eficiência e os resultados são balizadores para conceber se os moldes de oferta da educação ETI se constituem em vantagem e privilégio para essas crianças e famílias, à medida que consideramos que a dimensão econômica está a serviço da dimensão pedagógica para fins de garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Assim sendo, o acesso por si só não se caracteriza privilégio. Para Teixeira (2007, p. 102-103), “numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum [...]”. Mas, conforme o autor, não é possível uma formação comum com condições precárias de oferta. Daí evocamos o critério da eficiência, com base em Sander (2007), enquanto definidor da dimensão econômica que diz respeito à racionalidade econômica no sentido em que

[...] presidem as diversas atividades organizacionais e administrativas na educação, como a preparação e execução orçamentária, o planejamento e a distinção de espaços físicos, a confecção de horários em função da organização curricular, a contratação de pessoal e a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos. (SANDER, 2007, p. 96).

Na perspectiva do Órgão Central, diante do planejado no PME (2015/2024), foram feitos investimentos para ampliar a oferta da política em relação a sua implementação nas instituições e/ou manutenção. Em relação à ampliação, foram citados os contratos com as instituições conveniadas e a construção de 6 novas instituições por intermédio do PAR.

Tabela 26: Investimentos na Educação Infantil em Tempo Integral por intermédio de contratos com instituições conveniadas em Camaçari (BA)

ITEM	ESPECIFICAÇÃO	QTD. DE VAGAS		VALOR UNIT. (R\$)		VALOR TOTAL (R\$)	
		2016	2021	2016	2021	2016	2021
1	ATÉ 03 ANOS – CRECHE INTEGRAL	600	500	3.013,78	4.007,47	1.808.268,00	2.003.735,00
2	04 E 05 ANOS – PRÉ – ESCOLA INTEGRAL	300	400	3.561,74	4.736,10	1.068.522,00	1.894.440,00
3	ATÉ 03 ANOS – CRECHE PARCIAL	600	700	2.191,84	2.914,52	1.315.104,00	2.040.164,00
4	04 E 05 ANOS – PRÉ – ESCOLA PARCIAL	600	1.400	2.739,80	4.007,47	1.643.880,00	5.610.458,00
TOTAL		2100	3000	VALOR GLOBAL (R\$)		5.835.774,00	11.548.797,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Edital Credenciamento n°. 003/2016 e Edital credenciamento n°. 001/2021.

Analisando a tabela 26, verificamos que em 2016 a diferença dos investimentos realizados para a oferta da Educação Infantil em Tempo Integral e o tempo parcial por intermédio dos contratos foi de 2,9%, e em 2021 a diferença foi de 96,2%, evidenciando assim que os investimentos privilegiam a oferta do tempo parcial em oposição ao tempo integral. Em relação à taxa de crescimento dos investimentos, verificamos que em creche ETI foi de 10,8% e na pré-escola ETI foi de 77,3%. No tempo parcial, a taxa de crescimento do investimento em creche foi de 55,1% e na pré-escola foi de 241,3%. Em relação ao valor global de investimento na Educação Infantil, a taxa de crescimento foi de 98%. Constatamos que de fato houve um aumento no financiamento na política de oferta, contudo, na distribuição desses investimentos, percebe-se que o montante maior se concentra na oferta da Educação Infantil em tempo parcial comparando com a ETI. Cotejando as taxas de crescimento dos investimentos da creche ETI com o pré-escola ETI, observa-se que também predominam os investimentos na pré-escola.

É importante salientar que, analisando os PPAs do período de 2014 a 2021, notamos que não há nenhuma menção no orçamento para os contratos com as instituições conveniadas, ainda que nesses períodos tenham sido feitos investimentos com recursos próprios. Esse contexto evidencia uma invisibilidade das instituições conveniadas e que nos remonta a fala do(a) gestor(a) C2, quando diz que dar visibilidade a essas instituições é como atestar a falência

do poder público ou a sua incompetência em assumir essa oferta. Vale salientar que no PPA (2022-2025) identificamos a prerrogativa de ampliação da oferta da Educação Infantil mediante contrato com essas instituições se comprometendo ainda com a construção de 8 instituições.

Tabela 27: Cenário da execução da construção das creches e pré-escola do município de Camaçari (BA) mediante PAR

		Situação	Percentual de execução	Data de término do contrato	Valor do contrato	Valor pactuado com o FNDE
1	Creche/Pré-Escola Lama Preta – Tipo I	Em execução	18,69%	13/08/2022	R\$ 3.326.451,30	R\$ 2.315.329,86
2	Creche/Pré-Escola Verdes Horizontes	Em Execução	24%	13/08/2022	R\$ 2.518.534,75	R\$ 2.315.329,86
3	Creche/Pré-Escola Nascente do Rio Capivara	Em execução	84%	13/08/2022	R\$ 928.404,24	R\$ 2.315.329,86
4	Creche/Pré-escola Industrial	Em Execução	47%	13/08/2022	R\$ 1.923.072,18	R\$ 2.315.329,86
5	Creche/Pré-escola Abrantes	Em Execução	7%	13/08/2022	R\$ 3.822.873,86	R\$ 2.315.329,86
6	Creche/Pré-escola Novo Horizonte	Em Execução	9%	13/08/2022	R\$ 2.902.413,08	R\$ 2.315.329,86

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Transparência Pública – Obras FNDE.
<http://simec.mec.gov.br/painelObras/contratacao.php?obra=1079455>

A tabela 27 apresenta o cenário de execução das construções das instituições de Educação Infantil por meio do PAR, sendo aqui possível perceber que a data prevista para o término do contrato para todas as instituições é de agosto do ano de 2022. Considerando os percentuais de execução, a Creche Pré-Escola Nascente do Rio Capivara apresenta o maior percentual, com 84%, seguida pela Creche/Pré-Escola Industrial, com 47 %, e as demais abaixo de 25% de execução da obra, sendo que duas estão abaixo de 10%.

De acordo com o(a) entrevistado(a) do Órgão Central 3 (OC3), as obras estão atrasadas e “a pandemia atrapalhou um bocado, e isso é... encareceu a obra entendeu? Então teve que ter reequilíbrio econômico”. A empresa que estava responsável pela construção saiu e a prefeitura teve que fazer novo edital em que foram contempladas “três empresas não é mais só uma com o lote, são três empresas cada uma com duas creches, pra poder ver se adianta mais as construções” (ÓRGÃO CENTRAL 3). É importante salientar que, conforme entrevistado(a) OC3, quando a atual gestão assumiu em 2017, o PAR não tinha sido finalizado para pleitear a construção das instituições, assim sendo, ainda que não tenha concluído a construção das instituições, isso não tira o mérito da competência técnica da gestão em relação aos desdobramentos do PAR, haja vista que conseguiu a liberação dos recursos para essa finalidade.

Quadro 41: Investimentos propostos no PPA (2014-2017) do município de Camaçari (BA) para a Educação Infantil

ITEM	METAS	ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO	INVESTIMENTOS	
			ANO	VALORES
CRECHE	01 – Construir oito novos CIEIS – Centro Integrado de Educação Infantil – Creche 02- Reforma 62 unidades escolares de Educação Infantil – Creche 05 – Manter 100% a política de formação e valorização dos profissionais da Educação Infantil – Creche	Ampliar a malha física, dotando a rede municipal de ensino de maior número de equipamentos de Educação Infantil – creche, adequando espaços físicos e equipamentos existentes, promovendo estratégias de contratação de pessoal qualificado e especializado, promovendo a política de aquisição e utilização dos recursos materiais didáticos e a política de alimentação escolar.	2014	R\$ 12.946.000,00
			2015	R\$ 13.270.387,08
			2016	R\$ 14.327.187,59
			2017	R\$ 13.777.949,94
			VALOR GLOBAL	R\$ 54.321.524,61
PRÉ-ESCOLA	01 – Construir oito novos CIEIS – Centro Integrado de Educação Infantil 02 – Reforma de 167 unidades escolares de Educação Infantil – Pré-escola 05 – Manter 100% a política de formação e valorização dos profissionais da Educação Infantil – Pré-escola	Ampliar a malha física, dotando a rede municipal de ensino de maior número de equipamentos de Educação Infantil – pré-escola, adequando espaços físicos e equipamentos existentes, promovendo estratégias de contratação de pessoal qualificado e especializado, promovendo a política de aquisição e utilização dos recursos materiais didáticos e a política de alimentação escolar.	2014	R\$ 1.190.000,00
			2015	R\$ 1.256.290,00
			2016	R\$ 1.326.388,49
			2017	R\$ 1.400.520,38
			VALOR GLOBAL	R\$ 5.173.198,87
EDUCAÇÃO INTEGRAL	01 – Manter 100% a política de formação e valorização dos profissionais de educação do Ensino Fundamental. 02 – Manter 100% ações de Educação Integral	Estruturar a política de formação dos profissionais de educação voltada para a Educação Integral, ampliando e adequando espaços físicos e equipamentos existentes na rede municipal de ensino para atendimento da modalidade de Educação Integral potencializando a política de alimentação escolar voltadas para a Educação Integral, ampliando as parcerias com outras secretarias do campo social, cultural e do esporte.	2014	R\$ 118.000,00
			2015	R\$ 123.398,00
			2016	R\$ 129.042,96
			2017	R\$ 134.946,17
			VALOR GLOBAL	R\$ 505.387,13

Fonte: Elaborada pela autora, com base no PPA Lei nº. 11.318/2013.

O quadro 41 nos apresenta o planejamento para a Educação Infantil de acordo com o Plano Plurianual referente ao período de 2014-2017. Neste, é possível perceber que a gestão municipal já previa orçamento para construção de novas instituições de Educação Infantil, tanto para creche quanto para pré-escola. Conforme o quadro, para a creche foram orçados valores maiores do que para a construção da pré-escola.

Nota-se que o PPA (2014-2017) prevê orçamento que contemplam a infraestrutura (construção e reformas), aquisição de materiais didáticos, alimentação e formação dos profissionais. Considerando que este PPA foi elaborado antes da aprovação do PME (2015-2024), justifica-se a ausência de metas estimadas de oferta alinhadas. Verificamos ainda ausência da especificação da oferta da Educação Infantil ETI, ainda que exista um campo específico para as metas da Educação Integral, esta não evidencia a ETI em relação às etapas de ensino. Outro aspecto que observamos é sobre o quantitativo de instituições cuja reforma está prevista no PPA: 167 unidades da pré escola, sendo uma divergência, à medida que esse não é o quantitativo de instituições da Educação Infantil no município.

Quadro 42: Investimentos propostos no PPA (2018-2021) do município de Camaçari (BA)

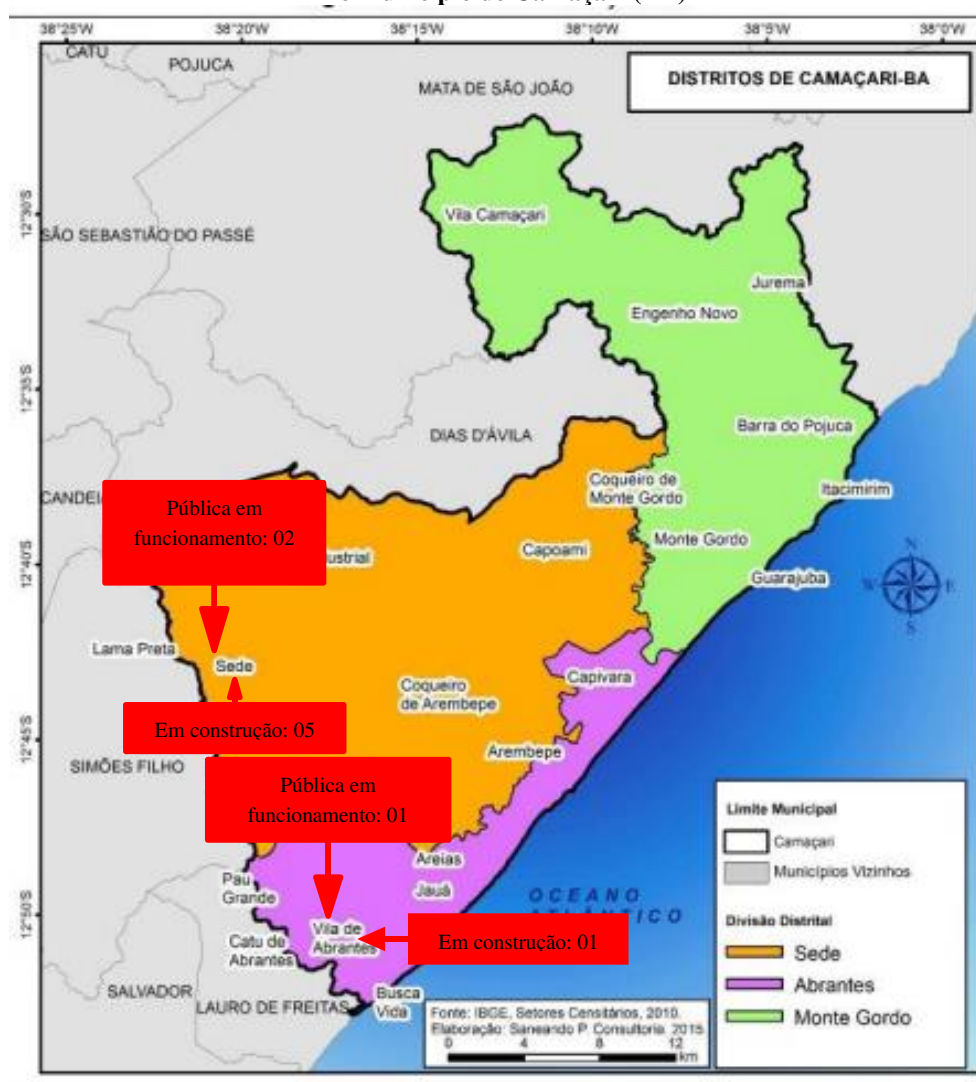
DESCRIÇÃO			INVESTIMENTO PROPOSTO	INVESTIMENTO DE FATO
Meta 1	Atender até 2021 a 25% das crianças em idade entre 12 meses a 5 anos e 11 meses nos Centros Integrados de Educação Infantil – CIEI, com a ampliação de vagas através da construção de 18 unidades.		R\$ 746.898.700,00	R\$ 1.064.762.977,98
Regionalização	Quantidade	Unidade de Medida		
Abrantes	4	Centro Integrado de Educação Infantil		
Monte Gordo	3	Centro Integrado de Educação Infantil		
Sede	11	Centro Integrado de Educação Infantil		
Meta 2	Garantir manutenção, reforma, adequação e ampliação em 16 unidades escolares de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.			
Regionalização	Quantidade	Unidade de Medida		
Abrantes	4	Escola e Centro Integradas de Educação Infantil		
Monte Gordo	1	Escola e Centro Integradas de Educação Infantil		
Sede	11	Escola e Centro Integradas de Educação Infantil		
Iniciativa:				
- Adequar e estruturar as Unidades Escolares Municipais de Educação Infantil com vistas ao atendimento em tempo integral - Ampliar a oferta de vagas para a Educação Infantil em Tempo Integral - Aparelhar os Centros Integrados de Educação Infantil - Construir Centros Integrados de Educação Infantil - Garantir a segurança alimentar e nutricional - Ofertar material de uso pessoal, didático, paradidático e de suporte pedagógico para os estudantes da Educação Infantil. - Ofertar transporte escolar dos estudantes residentes na zona rural e em locais de difícil acesso. - Reformular as propostas pedagógicas para a Educação Infantil considerando as especificidades da educação do campo e das crianças com necessidades especiais.				

Fonte: Elaborado com base no dados do PPA 2018/2021 e TCM-Ba (2022).

O quadro 42 apresenta o PPA (2018-2021), evidenciando que a gestão pública fez a previsão de orçamento para até 2021 construir 18 instituições de ensino, considerando uma meta de 25% de atendimento das crianças. Cotejando os PPAs (2018-2021) com o anterior, caso tivesse conseguido cumprir o proposto no orçamento, o município estaria com 34 instituições construídas de Educação Infantil, se considerarmos que o PPA (2013-2017) se comprometeu em construir 8 instituições para creche e 8 para pré-escola, e o PPA (2018-2021)

assumiu o compromisso com a construção de 18 instituições. As promessas de construção dessas instituições de Educação Infantil no município se arrastam há quase uma década, sendo assumido agora pelo PPA (2022-2025) com a previsão de construir 8 instituições. Diante desse contexto, nos parece que os PPAs desses períodos analisados se configuram em meras peças burocráticas no que diz respeito à construção de instituições de Educação Infantil.

Figura 23: Localização territorial das instituições de Educação Infantil ETI no município de Camaçari (BA)



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente – SEDUR com adaptações (2022).

A figura 23 nos mostra o cenário territorial da oferta da Educação Infantil ETI na categoria administrativa público que já estão em funcionamento e as que estão em construção por intermédio do PAR. Salientando que apesar de os(as) participantes falarem que as que estão em construção são parte de uma estratégia para ampliação da oferta da ETI, se considerarmos que o município ainda não conseguiu alcançar a universalização de atendimento de crianças de 4 e 5 anos, conforme PNE (2014-2024) e PME (2015-2024), existe a possibilidade de de a gestão

pública priorizar nestas instituições a oferta de Educação Infantil em tempo parcial, haja vista que a ETI reduz o quantitativo de oferta em média a 50% das crianças atendidas.

Diante do proposto no PPA (2018-2021), as construções das instituições contemplariam as regiões da Sede, Abrantes e Monte Gordo. Isso demonstra que a gestão municipal concebe que essas são as regiões que demandam a oferta dessa política educacional, de acordo com Órgão Central 2, a oferta de Educação Infantil ETI atualmente é ofertada em apenas 3 (três) instituições públicas, 2 (duas) na região da Sede e 1 (uma) em Abrantes. Se considerarmos a extensão geográfica do município, esse é um contexto que reatualiza as desigualdades históricas de acesso à Educação Infantil no Brasil, desconsiderando um dos primeiros princípios da educação pública brasileira que é “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (LDB, 1996, art. 3º, inc. I).

Por intermédio do PAR está sendo construída uma instituição em Abrantes. Nesse sentido, podemos considerar que, diante do proposto, de 4 (quatro) instituições, 1(uma) possivelmente será concluída. Já na região de Monte Gordo foi proposta a construção de 3 (três) instituições, e no PAR essa região não foi contemplada. Em relação à Sede, a proposta foi de construir 11 (onze) instituições, mas apenas 5 (cinco) em construção por intermédio do PAR.

Quadro 43: Avaliação do Plano Municipal de Educação de Camaçari (BA) (2021) apresenta a descrição das metas/estratégias bem como as peças orçamentárias: Expansão da Educação Infantil

ESTRATÉGIAS	DESCREVER A(S) ESTRATÉGIA(S)	TIPO DE RECURSO/PEÇA ORÇAMENTÁRIA	VALOR TOTAL
1.1) Expandir a rede pública municipal de Educação Infantil, em regime de colaboração entre a União e o Município, segundo padrão nacional de qualidade;	Construção de Creches	Capital	R\$ 13.800.000,00
	Contratação	Custeio	R\$ 15.000.000,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base Relatório de Avaliação do plano Municipal de educação (2021).

Diante do planejado no PME (2015-2024), conforme quadro 43, os investimentos citados pelos(as) entrevistados(as) no Órgão Central concentram-se no discursos em torno das construções das instituições por intermédio do PAR e da contratação das instituições conveniadas. Esse é o discurso que se repete ainda que o cenário evidencie outros possíveis investimentos planejados e que não foram executados mesmo que tenham sido orçados nos PPAs. Esse panorama da gestão municipal revela que os instrumentos de planejamento são documentos meramente democráticos.

Sobre uma possível estimativa de alcance das metas fixadas, os participantes do Órgão Central estimam que as metas propostas serão alcançadas em médio e longo prazo. De acordo com o Órgão Central 1, ao dizer que é necessário um planejamento, nos parece que há uma falta

de entendimento e/ou conhecimento sobre os planejamentos já existentes, haja vista que ao longo de uma década identificamos nos dois últimos PPAs, período de 2014 à 2021, planejamento orçamentário para ampliar a oferta da Educação Infantil, ou seja, temos o PME (2015-2024) e ainda o PMIA (2019). O(A) entrevistado(a) do Órgão Central 2 também em sua fala ratificou a necessidade de um planejamento no médio e longo prazo, salientando que este deve ser um compromisso de todos os gestores. Portanto, o problema não é a falta de planejamento da gestão pública, mas, quem sabe, a falta de vontade política, como disse OC2.

É imperativo reconhecer a necessidade de uma política de financiamento que considere as especificidades da Educação Infantil ETI, sendo que esta não se consolida apenas no âmbito municipal. Contudo, é preciso que os gestores públicos consolidem a definição do CAQi, uma demanda emergente e que contribuirá significativamente para rever a atual política nacional de financiamento, a fim de garantir o direito das crianças à Educação Infantil ETI de qualidade, considerando que esta não é uma responsabilidade apenas dos Municípios, mas também dos demais entes federados, no sentido de prover a redefinição das fontes de recursos.

5.4 RESULTADOS DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, apresentaremos os resultados da pesquisa referente à dimensão pedagógica, com base em Sander (2007), tendo a eficácia enquanto critério administrativo que reflete a capacidade da gestão pública municipal em alcançar as metas e estratégias estabelecidas conforme o PME (2015-2024), fazendo uma análise sobre o que foi proposto para a dimensão pedagógica e a sua execução. Nesse sentido, os resultados da pesquisa na dimensão pedagógica contemplaram o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil ETI, a organização do currículo da Educação Infantil ETI, o acompanhamento da execução do trabalho na instituição de ensino e, por fim, o entendimento que a rede municipal de educação de Camaçari (BA) tem sobre educação integral e sobre a Educação em Tempo Integral.

Quadro 44: A dimensão pedagógica apresentada no PME (2015-2024) para a Educação Infantil ETI em Camaçari (BA): proposta pedagógica

DOCUMENTOS	POLÍTICA PROPOSTA
PME LEI Nº. 1415/2015	1.10) Fomentar a elaboração ou revisão dos projetos político pedagógicos das instituições de ensino municipal, em base nas diretrizes e parâmetros estabelecidos nas políticas nacional e municipal para a Educação Infantil;
Resolução CME Nº. 14/2016.	Art. 14 – As escolas de Educação Integral deverão ter o seu Regimento Escolar aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), devendo refletir as concepções da Proposta Pedagógica, disciplinando as normas e princípio de organização e funcionamento adequados à jornada escola, preconizados na legislação própria em vigor. IV. Definição da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar da Educação Integral, bem como definição dos projetos a serem implantados ou implementados para integrar e contextualizar o currículo; (Art. 16)
Plano de Governo (2016)	8. Desenvolver um Novo Projeto Pedagógico para a Rede Municipal de Educação, a partir da análise das principais tendências, da escola de tempo integral e do uso de tecnologias, de forma que os jovens, as suas famílias e a sociedade possam ter perspectivas futuras de paz social, trabalho e renda; (TRE, 2016)
PPA (2018-2021) Lei nº. 1520/2017	“Reformular as propostas pedagógicas para a Educação Infantil considerando as especificidades da educação do campo e das crianças com necessidades educacionais especiais” (CAMAÇARI, 2017, p. 20) “Reelaborar as propostas curricular para a Educação Integral” (CAMAÇARI, 2017, P. 22)
Plano de Governo (2020)	1. Manter atualizado e revisado o Projeto Pedagógico para a Rede Municipal de Educação, a partir da análise das principais tendências, da escola de tempo integral e do uso de tecnologias, de forma que os jovens, as suas famílias e a sociedade possam ter perspectivas futuras de paz social, trabalho e renda; (TRE, 2020)

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei nº. 1415/2015, na Resolução CME Nº. 14/2016, Lei nº. 1520/2017 e nos planos de governo (2016-2020).

O quadro 44 nos revela que, em diversos documentos analisados, apresentam-se medidas para elaboração, revisão e/ou definição da proposta pedagógica do município de Camaçari (BA). No PME (2015-2024), na Meta 1 (Educação Infantil), na estratégia 1.10, traz-se a prerrogativa de elaboração ou revisão das propostas pedagógicas das instituições de ensino. A Resolução CME nº. 14/2016, no art. 16, inciso IV, estabelece ações necessárias para implantar a ETI nas instituições de ensino, e dentre elas a elaboração da proposta pedagógica é apresentada como responsabilidade da entidade mantenedora e da instituição de ensino.

Ainda sobre a proposta pedagógica, o quadro nos apresenta também o que foi proposto na sua elaboração ou na revisão nos planos de governo da atual gestão tanto em 2016 quanto em 2020, sendo que no primeiro propõe-se um novo projeto, e no segundo, a revisão deste projeto, ratificado no PPA (2018-2021), o que nos induz a inferir que a gestão entende a necessidade e importância de se ter uma proposta pedagógica elaborada e revisada.

Diante desse cenário, com base em Veiga (2004), considerando que o PPP representa a organização do trabalho pedagógico, e de acordo com as DCNGEB (BRASIL, 2010), este documento se apresenta como um dos requisitos da instituição de ensino de qualidade social, e, portanto, podemos dizer que ter o PPP construído e elaborado por todos é um dos indicadores

de qualidade da Educação Infantil ETI, haja vista que, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 39), os projetos pedagógicos “explicitam as concepções e práticas potencializadoras das aprendizagens das crianças, são elaborados coletivamente e fortalecem a identidade da Educação Infantil”.

A partir desses pressupostos, perguntamos aos participantes da pesquisa: a instituição de ensino tem PPP construído e conhecido por todos(as)? Com base em quais referenciais municipais foi construído? Das quatro instituições de ensino pesquisada, apenas a instituição A informou que não tem o PPP, mas relatou que houve um processo de discussão, contudo, o documento não foi elaborado e essa informação foi ratificada pela Professora A1, ao dizer que:

Eu estou tentando lembrar se foi feito o PPP. Em 2019, nós passamos um período antes da escola ser aberta, é fazendo estudos sobre os documentos municipais que regem a Educação Infantil, e a construção de alguns documentos de lá da escola incluía o PPP, mas eu não tenho certeza se ele foi construído. Não, acho que não. Ele foi começado, a ser feita a discussão lá nesse período que eu falei. Mas ele não foi concluído, não. Eu não tenho conhecimento de que ele foi concluído. Não tenho, não tenho conhecimento. Até porque eu nunca tive ele na minha mão, o PPP da escola. Eu acredito que ele não foi concluído. (PROFESSORA A1).

A fala dessa professora foi ratificada pela Professora A2, que também disse que participou da discussão, que houve uma tentativa de elaborar o documento, mas que não foi concluído. Nesse processo de discussão, as professoras informaram que os documentos utilizados foram as Orientações Curriculares da Educação Infantil do Município de Camaçari (2012) e a BNCC (BRASIL, 2017), e salientaram a ausência de documentos referenciais do município que tratem sobre a Educação Infantil ETI. Importa saber que, conforme o Memorial da Gestão (2017-2021), no item que pergunta se todas as instituições de ensino têm PPP, a resposta foi que parcialmente, assim sendo, subentendemos que a ausência de PPP no âmbito das instituições de ensino é algo de conhecimento do Órgão Central, tendo sido confirmado pelo(a) entrevistado(a) OC2, que justificou que isso ocorre, possivelmente, devido às diversas demandas das instituições, considerando o cenário da equipe gestora em que a ausência da figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) sobrecarrega o(a) gestor(a) escolar.

Em relação aos referenciais que embasaram os PPPs das instituições de ensino, predominou nas falas a BNCC (BRASIL, 2017) enquanto documento referência nacional, e no âmbito municipal, apenas as Orientações Curriculares para Educação Infantil (CAMAÇARI, 2012) foram citadas. Ainda que existam documentos aprovados pelo CME para orientar o sistema municipal de ensino de Camaçari (BA), conforme Coletânea de Atos Normativos (CAMAÇARI, 2017), nenhum desses documentos foram citados como referência municipal dos PPPs.

No caso da instituição A, que fez recentemente uma discussão para a construção do PPP, as Professoras A1 e A2 relataram sobre a ausência de documentos referenciais no município que tratem sobre a Educação Infantil ETI. Ao serem perguntadas sobre a Resolução CME nº. 14/2016, que estabelece normas sobre a Educação Integral, a Professora A2 disse: “eu lembro bem que a gente procurou [...] esse documento de referência, e algumas pessoas não, as pessoas que foram procuradas não sabiam dizer. Então a gente pegou as legislações globais”. Diante do cenário de embasamento dos PPPs, identificamos que o próprio Órgão Central tem dificuldades em manter-se atualizado e alinhado aos referenciais municipais construídos para orientar a sua rede. De fato, é importante salientar que a Resolução CME nº. 14/2016 apenas na instituição C foi citada.

Em relação à proposta pedagógica para a rede municipal, ao perguntarmos ao Órgão Central sobre a sua existência, se foi aprovada pelo CME e se é conhecida por toda a rede, a resposta que representa o contexto da proposta foi a de Órgão Central 2 quando disse: “Nós temos na rede as orientações curriculares para Educação Infantil que foi feita de forma coletiva em 2009 e foi revista em 2012 [...] ela não foi aprovada pelo CME, ela chegou até o CME mas não foi aprovada, [...] nós seguimos estas orientações”. Conforme OC2, esse é o documento orientador da rede, salientando que em 2020 foi elaborado o Referencial Curricular para o município, mas que este documento foi encaminhando para o Conselho Municipal de Educação que devolveu no final de 2021 para a Secretaria de Educação fazer alguns ajustes. OC2 relatou também que sua expectativa é que em 2022 esse documento seja aprovado pela CME.

Em relação aos documentos referenciais, a BNNC (2017) também predominou nas falas dos(as) participantes da pesquisa do Órgão Central, mas em relação ao referencial municipal, nenhum foi citado, inclusive analisando o Referencial Curricular da Educação Infantil (2012) proposta pedagógica de 2012, verificamos que nenhum referencial municipal foi citado no documento. Vale salientar que apenas Órgão Central 3 citou a Resolução CME nº. 14/2016, e que Órgão Central 2 disse: “a gente não tem na rede ainda um documento específico pra o tempo integral”. Nas análises dos documentos, identificamos que essa afirmativa de Órgão Central 2 não procede, haja vista que o município tem a Resolução CME nº. 14/2016, que determina normas sobre a Educação Integral para o Sistema Municipal de Ensino. Identificamos ainda a Portaria nº. 15/2017, que define o horário de funcionamento das instituições de ensino da rede pública em tempo integral complementando a Resolução CME nº. 14/2016. É importante salientar que as duas professoras entrevistadas da instituição A afirmaram que sabiam que tinha um documento que tratava sobre educação integral, mas que não conseguiram localizar por intermédio do Órgão Central.

Considerando a necessidade de revisão do PPP, o(a) gestor(a) C1 e o(a) gestor(a) D disseram que estão aguardando a conclusão do Referencial Municipal, haja vista que compreendem que este é parâmetro para orientar seus PPPs, justificando os motivos pelos quais seus projetos não foram revisados à medida que consideramos que a data de referência dos PPPs das instituições C e D foi 2011. Diante desse cenário, nota-se que a periodicidade de revisão nas instituições de ensino reflete o cenário do Órgão Central, haja vista que este tem uma proposta que foi revisada em 2012, ou seja, uma década usando o mesmo referencial ainda que se tenha indicado a revisão no PME (2015-2024).

É importante salientar que identificamos ter havido dotação orçamentária para fins de cumprimento da Meta 1 (Educação Infantil), estratégia 1.10 do PME (2015-2024) em relação à revisão dos projetos pedagógicos. Conforme relatório de monitoramento do PME (2015-2024) referente ao período de 2018-2019, “foram realizadas ações formativas para a revisão dos projetos pedagógicos” (CAMAÇARI, 2019). Na descrição dos recursos orçamentários utilizados para essa estratégia, foi relatado no quadro 1 que para a “Elaboração e escrita do documento referencial curricular para Educação Infantil” foram orçados R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais); na descrição das estratégias sobre o alcance foi informado no relatório que está em andamento; no relatório de 2021, não foi apresentado o status de alcance da estratégia, mas foi apresentado o valor orçado de R\$ 1.900.000,00 (um milhão e novecentos mil), e na descrição da estratégia apresenta “Elaboração e escrita do Documento Referencial Curricular para Educação Infantil” (CAMAÇARI, 2021).

De acordo com o PME (2015-2022), na Meta 1 (Educação Infantil) foi proposto na estratégia 1.21 “Garantir a revisão das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, por uma comissão específica, a cada 2 (dois) anos, a partir da vigência deste PME” (CAMAÇARI, 2015). Conforme o Memorial de Gestão (2017-2021), em relação ao currículo, a Secretaria de Educação informa que iniciou a elaboração do Referencial Curricular do Ensino Fundamental dos anos iniciais, ou seja, de 1º ano ao 5º ano, por intermédio do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP, concluído em 2018. Nesse documento é informado que em 2020 o Município fez a adesão ao Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios Baianos, “realizando a revisão do Referencial Curricular Municipal dos Anos Iniciais e escrevendo os Referenciais Curriculares Municipais da educação Infantil, dos Anos Finais e da EJA” (CAMAÇARI, 2021). Ao considerarmos que houve uma dotação orçamentária para a elaboração e escrita do documento referencial, identificamos que no final de 2017 houve uma contratação do ICEP conforme discriminado abaixo.

CONTRATO Nº. 0133/2017 – Termo de Inexigibilidade nº. 0042/2017. Processo Nº. 0342.11.07.200.2017. Contratado: INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA. Objeto: Sistematização de proposta pedagógica municipal, através da formação continuada de Educadores, mobilização social pela educação e produção de conhecimento, visando a melhoria da qualidade da educação pública municipal. Valor Global: R\$ 747.442,33 (setecentos e quarenta e sete mil, quatrocentos e quarenta e dois reais e trinta e três centavos). Fundamentada no art. 25, Inciso II da Lei Federal Nº. 8.666/93. Dotação Orçamentária: Projeto/Atividade: 4093. Elemento de Despesa: 3.3.90.39, Fonte de Recurso: 7101030. Data da Assinatura: 20/10/2017. ANTÔNIO ELINALDO ARAÚJO DA SILVA – PREFEITO. (CAMAÇARI, 2017, p. 1).

Nota-se que, conforme publicado, o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa foi contratado para sistematizar a proposta pedagógica municipal, porém, de acordo com o Memorial de Gestão (2017-2021), foi realizada a revisão apenas dos anos iniciais, contemplando somente um segmento da etapa de Ensino Fundamental. Essa é uma evidência de como o Órgão Central concebeu a construção de seus referenciais, inicialmente de forma fragmentada, ao privilegiar em 2018 apenas o Ensino Fundamental anos iniciais, já denotando uma fratura dentro do próprio Ensino Fundamental, o que caracteriza a ausência de uma proposta integrada e de um currículo contínuo. De acordo com as DCNEF (BRASIL, 2010), ao tratar do Projeto Político-Pedagógico, diz-se que

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº. 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

A partir dessa prerrogativa, podemos inferir que no município, no período analisado, há uma ausência de projeto articulado e integrado, e esse é um indicativo quando a gestão pública seleciona apenas um seguimento para elaborar o referencial curricular. Temos aqui uma das preocupações que o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BAHIA, 2019, p. 114), ao orientar os municípios quando diz que “preocupar-se com uma prática pedagógica que não compartimentalize Educação Infantil e Ensino Fundamental é fundar mais uma atitude de desconstrução das fragmentações que tanto aprendemos a fabricar”, ou seja, no âmbito das práticas ainda evidenciamos que esta é uma ação frequente ratificada pelo Órgão Central quando operacionalizou a construção de sua proposta pedagógica privilegiando apenas do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Analisando as Orientações Curriculares da Educação Infantil (2012), identificamos a ausência de diagnóstico sobre essa etapa de ensino em relação à dimensão política (demanda e oferta), bem como ao contexto político, econômico, social e cultural, contemplando apenas a dimensão pedagógica. Nesse sentido, a ausência de uma identidade local é uma das principais

características da proposta pedagógica, e no caso do município, nos parece ser algo predominante no âmbito da Secretaria de Educação e que já identificamos em outros documentos analisados. Este cenário, de certa forma, reflete os modos como o Órgão Central concebe a proposta pedagógica, desconectada com a realidade, que deveria, no entanto, ser o ponto de partida para justificar o que se propôs.

Com base em Vieira (2002), diante desse cenário, podemos inferir que existem duas possibilidades a se considerar em relação à proposta pedagógica: a de transformação social ou de manutenção do *status quo*, e isso é influenciado não somente pelo contexto em que o grupo está inserido, mas também sobre a realidade a qual se deseja intervir, bem como os modos como esses sujeitos percebem a realidade. Nesse sentido, a indagação que emerge é sobre como um referencial elaborado sem apresentar um diagnóstico, sem se debruçar sobre as peculiaridades que evidenciam uma identidade local dará conta de uma possível transformação social se não se sabe qual realidade se deseja mudar. Salientamos que este cenário também identificamos no Referencial Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (2018).

Diante desse contexto, possivelmente, conforme a dimensão política em relação à demanda e oferta, a omissão de um diagnóstico provavelmente é uma estratégia da gestão para não evidenciar as suas fragilidades em relação ao cenário de cumprimento das metas propostas tanto da universalização da Educação Infantil em si quanto da ampliação da oferta da ETI na Educação Infantil.

Assim sendo, somos conduzidos à inferência de que o referencial utilizado pelo Município, apesar de estar baseado numa fundamentação teórica, torna-se um documento meramente burocrático que pode ser aplicado em qualquer lugar. De acordo com Gandin (2005), para transformar a realidade é necessário compreendê-la, ou seja, uma proposta de educação transformadora não nasce da subjetividade apenas do campo teórico, mas de uma realidade concreta que é compreendida à luz da teoria. Assim, destaca-se nos PPPs das instituições conveniadas contratadas C e D a contextualização da realidade local, e nos parece que essas instituições têm muito claro que, para mudar uma determinada realidade, o ponto de partida é conhecê-la e assim propor algo que possa intervir, ou seja, apesar de os seus PPPs necessitarem de revisão, conforme salientaram os(as) entrevistados(as), notamos que o contexto político, econômico e social do município é apresentado no documento.

Figura 24: Como está organizado o currículo da Educação Infantil ETI no município de Camaçari?



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas com professoras e gestores(as) das instituições de Educação Infantil ETI (2022).

A figura 24 representa a síntese das respostas das professoras e gestores(as) que atuam na instituição de ensino da Educação Infantil ETI quando perguntamos como está organizado o currículo da Educação Infantil ETI. Conforme a Professora A1,

O currículo da Educação em Tempo Integral ,não existe um currículo em tempo integral separado, eu não conheço. O currículo... o currículo da Educação Infantil em Tempo Integral não conheço. Tem o currículo da Educação Infantil, as orientações curriculares municipais. Mas, em tempo integral específico pra essa modalidade em tempo integral, eu desconheço.

Essa fala da professora nos traz duas perspectivas que consideramos de importante destaque: a primeira, o reconhecimento de que existe um currículo “oficial” para a Educação Infantil, representado pelo documento *Orientações Curriculares da Educação Infantil de Camaçari* (CAMAÇARI, 2012), evidenciando que a rede o reconhece enquanto orientador curricular, contudo, ela salienta que não há algo específico em relação à ETI, inclusive isso foi verificado no documento referencial nos dois principais documentos orientadores da rede municipal que analisamos. Nas Orientações Curriculares do município não identificamos uma abordagem específica para orientar sobre a ETI enquanto ampliação da jornada escolar, contudo, identificamos que o documento trata da organização da ação educativa e do tempo pedagógico, mas não reconhece o tempo integral quando diz que

São consideradas como instituições de Educação Infantil todas aquelas que desenvolvem cuidado e educação de modo sistemático por no mínimo quatro horas diárias a de dez crianças ou mais, na faixa etária de zero a cinco anos, independente da denominação das mesmas e, portanto, submetida à normatização pelo Sistema Municipal de Ensino. (CAMAÇARI, 2012, p. 34).

Assim sendo, nota-se que o Órgão Central não reconhece a ETI em seu principal documento orientador, assim como na Resolução CME nº. 04/11, que antecede esse documento, que ao estabelecer normas complementares para a implantação e funcionamento das instituições de Educação Infantil para o sistema municipal de ensino de Camaçari, também não faz referencial à oferta da Educação Infantil em Tempo Integral. A partir dessa análise, é evidente uma ocultação da ETI nos principais documentos orientadores. Nesse sentido, justifica-se a fala da Professora A1 quando diz que não há um currículo específico para a ETI na Educação Infantil. Essa ocultação da ETI nesses documentos analisados é uma contradição, à medida que existe oferta tanto de tempo parcial quanto da ETI, ao tempo que também contradiz até as prerrogativas da LDB (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), que no art. 5º estabelece que são consideradas instituições de Educação Infantil

[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010).

A partir desta prerrogativa, podemos inferir que enquanto o referencial nacional reconhece a jornada em tempo integral na Educação Infantil, o Município a exclui, ainda que nas Orientações Curriculares da Educação Infantil de Camaçari seja prevista a prerrogativa de “oferecer diretrizes para o trabalho com a Educação Infantil na rede municipal e na rede de escolas comunitárias” (CAMAÇARI, 2012, p.11). Portanto, como orientar as instituições na organização curricular do tempo integral se não há referencial que a reconheça, haja vista que até 2016 existiam instituições orientadas pelo Órgão Central tanto da categoria administrativa municipal quanto conveniadas com o poder público ofertando ETI na Educação Infantil?

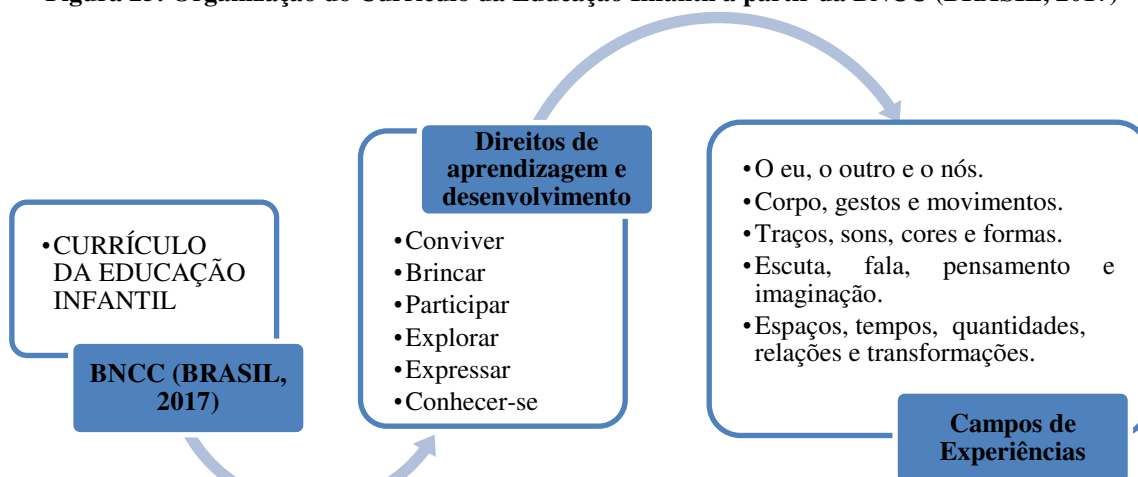
No Memorial de Gestão (2017-2021), no item que trata da oferta da Educação em Tempo Integral, não foi feita nenhuma referência à Educação Infantil ou a quais propostas seriam realizadas nesse período para essa etapa de ensino, tratando apenas do Programa Mais Educação e fazendo referência somente à etapa do Ensino Fundamental, sendo este mais um indicativo de ocultação da ETI na Educação Infantil.

Em relação ao respeito à criança e à infância, foi algo predominante nas falas das 4 instituições pesquisadas, assim como a organização por faixa etária e que representamos através da fala da Professora A2, quando diz que

[...] o currículo é organizado em faixa etária. É que o princípio da gente é o respeito à infância no sentido [...] da nossa base curricular, ah! Então a gente se mantém naquele tripé de cuidar, é ensinar e desenvolver né?. Então, assim, o basicamente a gente é... faz toda a ação prática, a ação docente, o planejamento didático com base nisso, a distinção etária e a base [...] do respeito à infância.

A fala dessa professora ratifica os documentos referenciais tanto nacionais quanto municipal, que organiza o currículo por faixa etária, trazendo o cuidar e o educar enquanto característica da Educação Infantil, rompendo assim com a visão estereotipada dessa etapa de ensino que historicamente foi associada ao contexto da assistência social em que o cuidar era o que justificava o atendimento às crianças. Notamos também que o desenvolvimento infantil foi destaque nas falas, ratificando assim o objetivo dessa etapa de ensino, assim como o reconhecimento da sua especificidade à medida que traz a ideia de currículo que respeita a criança e a infância coerente com as prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2017).

Figura 25: Organização do Currículo da Educação Infantil a partir da BNCC (BRASIL, 2017)



Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

A partir da figura 25, situamos a organização do currículo da Educação Infantil conforme a BNCC (BRASIL, 2017), o documento mais citado pelos(as) entrevistados(as) para justificar a organização curricular da Educação Infantil em Tempo Integral, ainda que, conforme enfatizaram, não tenham um documento referência da rede municipal atualizado ou seus PPPs. Ou seja, os(as) profissionais da educação entrevistados(as) concebem a organização do currículo nesta perspectiva enquanto aguardam o Referencial Curricular atualizado. Importa saber que notamos que as Orientações Curriculares da Educação Infantil de Camaçari (2012) já evidenciam um contexto curricular muito próximo do que propõe a BNCC em seus fundamentos, à medida que o identificamos no documento, ainda que não estruturado conforme a figura nos apresenta, mas evidenciando uma proposta de Educação Infantil que considera esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento mesmo que apareçam em momentos distintos do documento.

Em relação aos campos de experiências, as Orientações Curriculares da Educação Infantil de Camaçari (2012) dizem que “todas as experiências e acontecimentos ocorridos nos espaços de convivência dos Centros de Educação Infantil podem ser oportunidades de aprendizagens” (CAMAÇARI, 2012, p. 36). Essa prerrogativa ratifica a BNCC (BRASIL, 2017) quando diz que os

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCC, 2017, p. 37).

Nesse sentido, quando o(a) gestor(a) C1 diz que “o nosso currículo é dentro das vivências. Então, a criança vivencia o seu momento, e ele aprende dentro da vivência”, podemos inferir que esse é um indicativo que evidencia um alinhamento com o que é proposto tanto no documento referência do Município quanto na BNCC, ainda que no âmbito dos referenciais municipais não venham expressos os modos da mesma forma que no documento nacional. O Currículo da Educação Infantil no município de Camaçari é compreendido enquanto

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (DCNEI). Os campos de conhecimento a serem trabalhados com as crianças de Educação Infantil devem ser abordados de forma integrada, priorizando os princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, priorizando as atividades vivenciais, envolvendo: a) Interação – experiências de convivência comunitária entre crianças e destas com os adultos; b) Vivências com a brincadeira, a imaginação e a inventividade; c) Vivências com as artes: linguagem musical, linguagem teatral, linguagem plástica; d) Vivências com o movimento e a expressão corporal; e) Vivências com a linguagem verbal; f) Vivências sobre a natureza e a cultura; g) Vivências para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático; h) Vivências com as tecnologias da informação e comunicação. (CAMAÇARI, 2011, Resolução CME nº. 04/11, art. 7º).

Essa resolução ratifica as falas dos(as) profissionais entrevistados(as) no âmbito das instituições, ainda que não tenham citado esse documento como referencial para elaboração dos seus PPPs. Ainda sobre o currículo da Educação Infantil com base nas experiências das crianças, identificamos que a Resolução CME nº. 014/2016 que

§ 1º – O currículo da Educação Infantil é um conjunto de práticas que articulam saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos sistematizados e se dá em experiências, que incluem determinadas práticas sociais de uma comunidade e as múltiplas linguagens: a corporal, a verbal (oral e escrita), a artística (visual e musical) e a matemática. (CAMAÇARI, 2016, Resolução CME nº. 014/2016, art. 06).

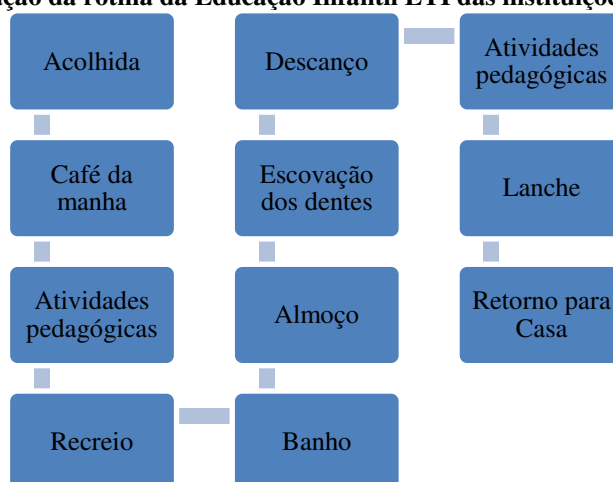
A partir desta prerrogativa, podemos afirmar que, ainda que esta Resolução não seja de conhecimento de 100% dos(as) profissionais entrevistados(as), tal documento afirma o lugar das experiências na organização do currículo da Educação Infantil, e à medida que as associa

às múltiplas linguagens, fazendo cotejamento destas com os campos de experiência, nota-se que há uma coerência ainda que não se usem as mesmas terminologias.

De acordo com Cavaliere (2009), o conceito de experiências na Educação Infantil ETI permeia em torno das possibilidades de vivências reflexivas e sua real significação se dá a partir de experiências partilhadas e/ou conjuntas, e é desse lugar que emerge o conceito de experiências na ETI na Educação Infantil. Conforme Peixoto, Schuchter e Araújo (2015, p. 148), “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de mediação entre ambos. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Nesse sentido, os autores afirmam que o trabalho, as experiências e as atividades desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil ETI precisam ter significados de modo que produzam sentido para as crianças.

Ainda sobre a organização do currículo da Educação Infantil ETI, predominou nas falas dos(as) profissionais entrevistados(as) nas instituições de ensino a “rotina”, expressando como o tempo integral é organizado na instituição, desde a chegada da criança ao momento da saída.

Figura 26: Representação da rotina da Educação Infantil ETI das instituições de ensino pesquisadas



Fonte: Elaborada pela autora, com base nas entrevistas nas instituições de ensino (2022).

A figura 26 representa uma síntese da rotina que ocorre nas instituições de ensino da educação Infantil ETI pesquisadas, e apesar de algumas variações, notamos que a estrutura tem essas características em comum, ainda que usem outras terminologias. Na Educação Infantil, a rotina diz respeito à dimensão temporal que, conforme Oliveira *et al.* (2012, p. 88),

Compreende a organização do tempo e dos momentos em que os diferentes espaços são utilizados, bem como a distribuição das atividades ao longo da jornada diária, criando momentos diversos: tempo de chegar, de brincar, de alimentar-se ou repousar, de explorar, de ouvir histórias etc.

Conforme os autores, essa organização ocorre tanto no tempo parcial quanto no integral, sendo uma forma de organizar não somente o tempo, mas também os espaços no âmbito das instituições de Educação Infantil. E essa organização orienta não somente a rotina diária da instituição mas também o trabalho das professoras.

No caso da rotina citada, todas as instituições iniciam com a acolhida; em relação ao café da manhã varia de instituição para instituição, pois há momentos que acontece enquanto lanche da manhã após as atividades pedagógicas. Salientado que, conforme o(a) gestor(a) C2, as refeições têm influências conforme o momento histórico, pois houve um período em que a instituição ofertava o café da manhã por conta da situação econômica do país em relação à pobreza, mas que no Governo Lula e Dilma, conforme o(a) gestor(a), o poder de compra da população aumentou, e a instituição não dava o café da manhã, pois as crianças chegavam na instituição alimentadas. E atualmente, segundo o relato, o cenário de pobreza fez com que a instituição voltasse a dar o café da manhã.

É importante salientar que há um entendimento dos(as) profissionais entrevistados(as) de que os momentos do almoço, higienização (banho e escovação) e descanso das crianças fazem parte do processo educativo. Contudo, diante das condições ofertadas pelo Órgão Central no âmbito das instituições públicas, é o momento da rotina que mais foi citado como desafio durante as entrevistas, as dificuldades na execução desses momentos ocorrem por conta da ausência de profissionais para auxiliar as professoras, conforme citamos na dimensão econômica.

Destacamos aqui a experiência da instituição C ao falar sobre a rotina, especificamente o horário de almoço, que ratifica o entendimento da instituição sobre esse momento integrado ao processo pedagógico, enquanto nas outras instituições as crianças são servidas, e utilizam pratos, garfos e colheres de plásticos, na instituição C elas “vão pra o refeitório, faz o processo do almoço, eles comem de garfo, faca e prato de vidro, não tem diferença porque é crianças, porque é adulto, entende?” (GESTOR(A) C1). O(A) gestora(a) faz questão de dizer que os garfos e facas são de metal e que as crianças aprendem a se servirem, ou seja, é um momento em que elas vivenciam situações de aprendizagem não somente em relação a hábitos alimentares saudáveis, mas um momento de exercitarem sua autonomia.

No que tange às atividades pedagógicas, foram citadas diversas realizadas com as crianças, predominando oficinas, no caso da maioria das instituições, mas realizadas pelas professoras. Na Instituição C são denominadas de *ateliers*, envolvendo atividades no jardim, horta e biblioteca, sendo aqui importante salientar que apenas as instituições C e D têm espaços

organizados para essas atividades. As demais, ainda que tenham espaço, como no caso da instituição A, identificamos na inspeção que não há um jardim organizado ou horta.

É importante considerar que, conforme Oliveira *et al.* (2012, p. 90-91),

A rotina na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, motor, social) das crianças. Em sua definição, é preciso considerar o tempo dos atores envolvidos: tempo de aprender, de conviver, de falar, de escutar, de silenciar, de brincar, de ser.

Nesse sentido, à medida que consideramos o currículo enquanto conjunto de práticas, a rotina é uma dessas práticas que fazem parte do currículo enquanto estratégia de organização do tempo pedagógico. Conforme as Orientações Curriculares da Educação Infantil de Camaçari (CAMAÇARI, 2012, p. 36), “a organização do tempo é, pois, um elemento fundamental do processo de aprendizagem”. Nesse sentido, verificamos que o documento orientador ratifica a importância da rotina nas instituições, ainda que não trate desta a partir da especificidade da ETI.

Ao cotejarmos os referenciais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, notamos que algumas lacunas se repetem em ambas, dentre elas uma abordagem sobre a ETI, ou seja, a ausência de uma discussão sobre a organização curricular da ETI com fundamentos numa educação integral que, enquanto concepção, é a base estruturante da ampliação do tempo das crianças na instituição de ensino. A ausência de orientações sobre a organização curricular da ETI no referencial reflete o entendimento dos profissionais quando ora associam a organização curricular à rotina pedagógica da instituição, ora com a organização das turmas.

Ainda sobre o tempo pedagógico das crianças na ETI, a Portaria 15//2017, art. 1º, estabelece que as instituições de ensino de Educação Infantil em Tempo Integral funcionarão das 7h40 às 16h30, e que o intervalo será de 20 minutos para a “alimentação escolar e o lazer em cada turno de trabalho, e está incluído no horário de regência do professor” (CAMAÇARI, 2017, Portaria 15, art. 1º, §1º). Contudo, na prática essa não é uma realidade nas instituições públicas, haja vista que as professoras assumem também o momento do banho, o que compromete o horário de almoço das profissionais, conforme os relatos. Salienta-se que, no parágrafo segundo dessa mesma portaria, é estabelecido que as atividades de alimentação e lazer fazem parte do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Tabela 28: Cenário da média de horas-aula diárias ofertadas nas instituições pesquisadas

INSTITUIÇÃO	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8,8	8,8
B	8	-	9	-	9,3	-	8,8	-	8	-	8,8	-
C	9	9	8,5	8,2	9	9	9	9	9	9	9	9
D	8,5	8,5	8,5	8,5	9,3	9,3	9	9	9	9	9	9

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP/2020 disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-horas-aula-diaria>. Acesso em: 24 jul. 2021.

A tabela 28 nos revela a média de horas-aula diárias ofertadas nas instituições pesquisadas. Nos anos de 2016 e 2017, no âmbito da creche, a média de horas ofertadas é maior na instituição pública B em comparação com as instituições conveniadas C e D, lembrando que a instituição B oferta apenas creche. Já a partir de 2017, ano em que a portaria que estabelece o horário de funcionamento foi publicada, o cenário é invertido, as instituições públicas B e C ofertam um média de horas menor que as instituições C e D. É importante salientar que, conforme Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), o atendimento no período integral não deverá ultrapassar 10 horas, conforme normatização dos Sistemas de Ensino. Assim sendo, todas as instituições pesquisadas, conforme as médias de horas apresentadas na tabela, atendem ao pressuposto do PNQEI (2018).

Considerando que o PME (2015-2014) propôs na Meta 6 (ETI), na estratégia 6.11, “Institucionalizar política de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação em Tempo Integral” (CAMAÇARI, 2015), perguntamos tanto aos(as) profissionais que atuam nas instituição de ensino quanto no Órgão Central se é realizada formação para a equipe pedagógica e gestora que trate sobre essa especificidade da Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral. De acordo com a maioria dos(as) profissionais entrevistados(as), não há uma formação específica, apenas para a Educação Infantil, com diretrizes gerais e, conforme a Professora A1, “existe não, nunca participei”, o que também foi ratificado por OC2, ainda que alguns dos(as) entrevistados(as) tenham afirmado que sim. É bom destacar que, conforme o Memorial de Gestão (2017-2021), o Município não tem uma política de formação continuada de professores estruturada, apesar de afirmar que foram realizadas formações, no memorial não identificamos nenhuma que evidenciasse abordagem específica sobre educação integral ou tempo integral.

Segundo a Professora A1, no âmbito da sua instituição de ensino, a formação continuada

Não é a formação sobre o tempo integral, sobre o currículo, eu vou dizer sobre a rotina, é o que a gente discute na escola. É mais sobre a rotina, entende? E aí quando você discute a rotina, o currículo entra, né?, Currículo entra, porque currículo, rotina, né? Acaba sendo quase que a mesma coisa. Mas em relação à rotina da escola, é a proposta pedagógica em relação à rotina. O que é que eu vou fazer? É de proposta pedagógica cotidianamente, em tempo integral, a partir do currículo da Educação Infantil.

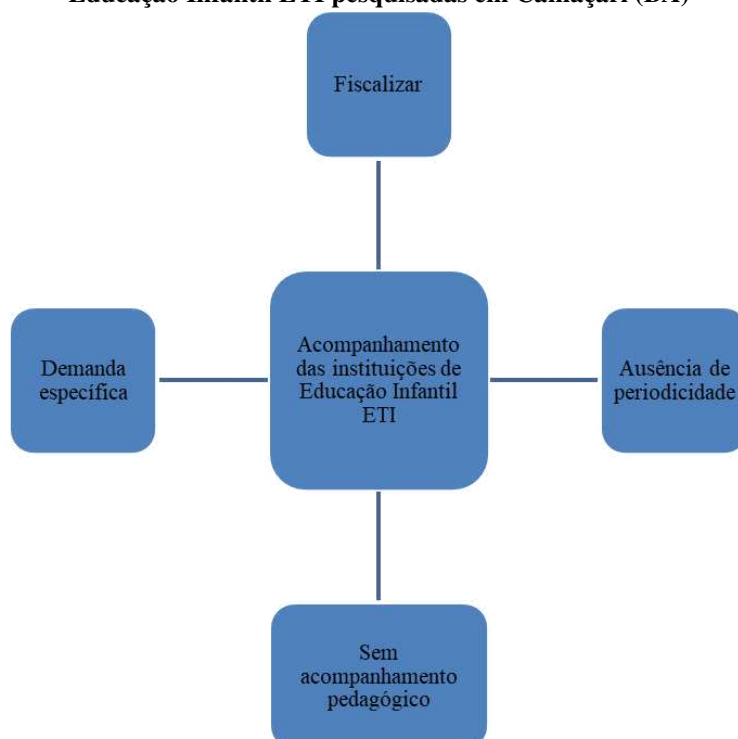
Diante desse contexto, a professora salienta que há uma discussão sobre o currículo da Educação Infantil, não algo específico sobre a ETI, mas que nesta emerge a rotina, ou seja, como se organiza esse currículo na ETI e que, para ela, à medida que considerarmos que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças, considera-se que a Educação Integral é quem embasa esse currículo. Nesse sentido, podemos inferir em função de haver um currículo para Educação Infantil este por si só já embasa a ETI, contudo, não podemos desconsiderar a necessidade de uma abordagem específica a fim de orientar as práticas pedagógicas sobre como a ETI se estrutura a partir de uma concepção de Educação Integral no sentido de evitar que esta seja concebida apenas como um emaranhado de atividades feitas somente para justificar a ampliação do tempo das crianças na instituição de ensino, conforme nos alerta Cavalieri (2009), ou apenas para ocupá-las (GADOTTI, 2009).

Neste contexto da formação, considerando a especificidade da ETI, cabe ainda, com base em Duarte (2016), compreendermos que a defesa da ETI se configura não apenas no âmbito da permanência das crianças na instituição de ensino, mas que mediante uma proposta pedagógica, seja assumido o compromisso de superar uma formação unilateral para uma formação humana omnilateral, que compreenda as crianças em sua integralidade. Nessa perspectiva, a concepção de Educação Integral emerge enquanto concepção que, ao tempo que justifica o tempo integral, também é sua base estruturante.

O PME (2015-2024) na Meta 6, estratégia 6.16 propôs “Criar mecanismos de acompanhamento e avaliação conforme as especificidades da Educação em Tempo Integral, considerando o educando nos aspectos cognitivos-intelectual, afetivo-emocional, físico-motor, social e ético” (CAMAÇARI, 2015). Diante dessa proposta, perguntamos aos participantes da pesquisa se a Secretaria de Educação realiza acompanhamento da execução da política na instituição e qual a periodicidade, além de quais elementos são observados no acompanhamento.

As respostas no âmbito das instituições em sua maioria foi de que os acompanhamento não é algo comum de ocorrer com frequência, e quando ocorre, é para atender uma demanda específica.

Figura 27: Como os profissionais concebem o acompanhamento do Órgão Central nas instituições de Educação Infantil ETI pesquisadas em Camaçari (BA)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos(as) profissionais entrevistados(as) nas instituições de ensino (2022).

A figura 27 expressa como os participantes da pesquisa concebem o acompanhamento do Órgão Central nas instituições onde atuam, caracterizada enquanto ação fiscalizadora não centrada no acompanhamento da dimensão pedagógica e sem uma periodicidade. Tais características são ratificadas a partir nas seguintes falas:

Realiza as vezes pra fiscalizar. É... quando elas querem fiscalizar alguma coisa aí elas vão lá pra averiguar a fazer alguma fiscalização ou alguma coisa, que algum pai foi lá e falou, elas vão lá averiguar, entende? Mas de gestão, mas acompanhamento do trabalho pedagógico, não, nunca tive. (PROFESSORA A1).

Raríssimo, raríssimo, se eu for falar em relação à gerentes específicas da Educação Infantil que tenham ido lá de 4 anos que eu entrei. [...] Isso faz falta, isso faz falta! (PROFESSORA B).

Entendeu? Exemplo assim a gente fala o que a gente faz, mas [...] eu penso muito deles virem conhecer, eles virem né? É... ver como é que a gente tá [...] porque a gente fala, e não é aquilo, como a gente percebe em algumas outras instituições, né?. Então eu acho assim, tem que vim, tem que ver, se a gente não está indo no caminho certo, [...] orientar, entende? Não é só nossa fala nos momentos das reuniões lá, mas [...] eu creio que precisa estar no espaço pra conhecer também. (GESTOR(A) C1).

Essas falas são indicadoras de que não há um acompanhamento por parte do Órgão Central estruturado e coerente para fins de uma possível avaliação da política de Educação Infantil no município, e talvez esse seja um indicador que justifique a ausência de um diagnóstico dessa política educacional à medida que considerarmos que, se não há acompanhamento, como será possível a gestão fazer uma avaliação? Ou até propor algo de

acordo com a realidade concreta? Um aspecto que merece destaque aqui é que esses(as) profissionais demonstraram compreender a importância do acompanhamento por parte do Órgão Central, no sentido de conhecer a realidade, conforme afirma o(a) gestor(a) C1, e que a professora B disse compreender que

Eles são nossos intermediários, com os órgãos maiores, né? Eles [...] têm mais essa facilidade de estar, porque a gente está no outro, todo dia na sala, todo dia naquela instituição. Porém, como [...] eles têm essa flexibilidade de tá numa instituição e outra e dentro da própria Seduc, então, de uma certa maneira, é como se fosse nosso veículo de transmissão, entende? (PROFESSORA B).

Portanto, as instituições compreendem o papel do Órgão Central concebendo a importância do acompanhamento no sentido de estabelecer uma comunicação entre instituições e o Órgão Central. Assim sendo, essa não é uma ação meramente burocrática, mas um ato de conhecer como a política está sendo executada e assim poder intervir a partir de suas demandas objetivas.

No PME (2015-2024) foram propostas duas estratégias que, no nosso ponto de vista, ratificam a necessidade de acompanhamento desta política educacional, quando se compromete em

- 1.6) Implantar instrumentos de avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais e municipais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.24) Estabelecer parâmetros de qualidade do atendimento técnico-pedagógico para Educação Infantil municipal, visando a equidade da educação.

Diante dessas estratégias, é possível perceber que o plano deu uma base para estruturar o acompanhamento da política, elencando indicadores de qualidade que envolvem a infraestrutura, o quadro de pessoal, a gestão, os recursos pedagógicos, dentre outros. Esses indicadores já se configuram numa direção para o acompanhamento, ou seja, a partir deles o Órgão Central poderia criar seus instrumentos e/ou procedimentos para o acompanhamento e, conseqüentemente, durante a execução da política avaliar e replanejar não somente a dimensão pedagógica, mas também a dimensão econômica e a política.

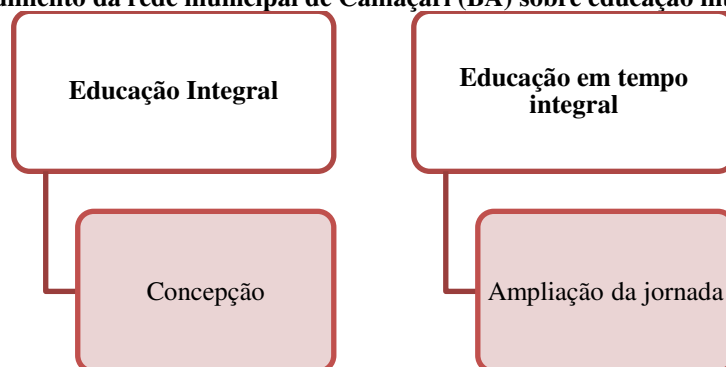
Vale salientar que, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), cabe ao Órgão Central de forma conjunta com os(as) gestores(as) das instituições de Educação Infantil e suas respectivas equipes criar “procedimentos para acompanhamento, avaliação e replanejamento do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças a partir dos resultados encontrados” (BRASIL, 2018, p.39).

No Memorial de Gestão (2017-2021), abordando sobre a organização pedagógica e ações para a melhoria da aprendizagem, ao tratar da qualidade da Educação Infantil, cita-se que

enquanto estratégia formativa, o Órgão Central buscou “Elaborar cronograma de acompanhamento às escolas; Elaborar pauta de acompanhamento” (CAMAÇARI, 2021). Daí subte-se que foi realizado o acompanhamento das instituições. Contudo, a partir das entrevistas no Órgão Central, identificamos contradições nas respostas, à medida que dois(duas) dos(as) entrevistados(as) disseram que é realizado o acompanhamento, que ocorre mensalmente e são elementos observados desde as questões administrativas às pedagógicas. Porém, conforme OC2 relatou, há uma fragilidade no acompanhamento devido à quantidade de pessoas disponíveis no Órgão Central para atender essa demanda, apenas 3 (três) profissionais para acompanhar, assim sendo, OC2 ratifica as falas das instituições de ensino, exceto quando diz que as conveniadas são preferência no acompanhamento, haja vista que elas mesmas relataram ausência de acompanhamento.

Para finalizarmos a dimensão pedagógica, perguntamos aos(as) participantes da pesquisa a opinião deles(as) sobre qual o entendimento que a rede tem sobre educação integral e sobre a Educação em Tempo Integral.

Figura 28: Entendimento da rede municipal de Camaçari (BA) sobre educação integral e sobre a ETI



Elaborado com base nas entrevistas com os(as) participantes da pesquisa (2022).

A figura 28 expressa uma síntese das respostas dos participantes da pesquisa em que percebemos que ainda que não tenha sido 100% dos(as) entrevistados(as), pois a maioria reconhece que a rede tem esse entendimento, contudo, as condições ofertadas não correspondem ao discurso, neste caso, quando analisamos as respostas dos(as) profissionais das instituições ao se referirem às dificuldades enfrentadas no âmbito de suas práticas e o que diz o Órgão Central. De acordo com OC2:

Hoje nós já temos [...] um entendimento melhor do que é educação integral e Educação em Tempo Integral, né? Porque tinha uma confusão muito grande em relação a isso, [...] que essa criança é um ser completo e que precisa [...] que toda a rotina pedagógica, todo o trabalho, todo o serviço ofertado pra essa criança no espaço da escola precisa contemplar todas as dimensões, trabalhar com todas as dimensões, e esse tempo integral como uma ampliação dessa carga horária da criança na escola e dentro dessa ampliação de carga horária também a mudança na rotina.

Há um reconhecimento da criança em sua integralidade em que há de se considerar todas as dimensões, justificando a ampliação desse tempo enquanto organizador curricular para atender a especificidade das respectivas dimensões do desenvolvimento infantil. A professora B, sobre o entendimento do Órgão Central, disse que,

Ô, na teoria, eu acho perfeito, porém, na prática, eu acho que é como eu disse nessa última reunião que a gente teve lá com essa gerente territorial, que a Secretaria precisaria, por mais que eles tivessem o teórico, eles é que delegam, como é pra ser e tal. Mas, eu acho que eles precisariam ouvir mais a gente. E nós é que temos conhecimento de causa, estamos lá no dia a dia, nessa realidade, frente a frente. Então eu acho que precisaria mais ouvir o grupo escolar, até mesmo a comunidade em si, estar presente nessas reuniões que a gente faz, né? Estar presente nesses momentos pra conhecer a comunidade, tudo porque, eu digo a você, e... é o grupo em si, os profissionais da educação são importantes, mas diretamente o professor que tá ali, era quem mais deveria ser escutado, porque você tem o contato direto com o aluno, muitas vezes você sabe mais coisas até do que a própria mãe que tá em casa, entende? Então, eu acho que o que falta é isso, o que falta muitas vezes é eles darem voz pra gente.

O ponto de vista dessa professora reflete as angústias vivenciadas pelos sujeitos responsáveis pela execução da política no âmbito das instituições de ensino e que questionam sobre a distância entre a concepção de Educação Integral e tempo integral que o Órgão Central tem e as condições de trabalho às qual são submetidas.

Diante dos dados analisados, podemos inferir que na dimensão pedagógica, as metas propostas em sua maioria não foram alcançadas ainda que orçadas. As ações que são de responsabilidade do Órgão Central foram ao longo dos anos negligenciadas pelos gestores públicos durante a execução do PME (2015-2024) quando não realizam o acompanhamento da política no âmbito das instituições de ensino, a ausência de um projeto pedagógico atualizado para orientar as práticas, a ausência de uma política de formação para os profissionais e o não reconhecimento da especificidade da Educação Infantil ETI no sentido de prover materiais pedagógicos, insumos e infraestrutura adequada para as instituições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no tema da pesquisa, Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral, considerando o objetivo proposto, que foi investigar arranjos adotados pela gestão municipal de Camaçari (BA) em relação à Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Infantil, entre os anos de 2015 a 2021, e analisando o movimento ocorrido entre o planejado e o executado do Plano Municipal de Educação – PME (2015/2024), a pesquisa buscou elaborar um diagnóstico da Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Infantil para o município, tendo como referência as metas, estratégias e ações previstas no PME (2015/2024).

Para tanto, mediante metodologia adotada que envolveu um percurso metodológico com base em Conceição (2013), inferimos que todos os caminhos adotados pela metodologia foram assertivos, em que a abordagem qualitativa foi base para as análises desde a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. Além disso, os instrumentos de coleta de dados, questionários e roteiro de observação permitiram uma imersão na temática, tornando possível entender a política de oferta no município a partir das categorias teóricas e suas respectivas categorias analíticas, a dimensão política (oferta), a dimensão econômica (financiamento) e a dimensão pedagógica (pedagógico).

Na dimensão política, com base no PME (2015-2024), conforme proposto na Meta 1 (Educação Infantil) e na Meta 6 (ETI), identificamos como primeiro achado da pesquisa que o plano de Camaçari não é decenal, por ter sido aprovado no final do ano de 2015 e sua finalização ser em 2024, correspondendo apenas 9 (nove) anos. Outro achado foi a ausência de indicadores que evidenciem a política de alcance das metas propostas para a Educação Infantil ETI. A partir desse contexto, com base nos dados do Inepdata (2015-2021), foi possível criar indicadores que nos ajudaram a desvelar o cenário da oferta da política, e mediante análise dos dados, concluímos que dificilmente o Município cumprirá o compromisso assumido de 100% das crianças atendidas na Educação Infantil ETI conforme Meta 1m diante do atual cenário de atendimento de apenas 6,1%, que representa o indicador 1 OEITIC – Percentual da matrícula na Educação Infantil ETI em Camaçari (BA), ainda que fossem considerados os percentuais propostos nas esferas estadual (25%) e da União (25%), os indicadores do município em sete anos de execução do plano não conseguiram ao menos chegar próximo dessas metas.

Sobre a Meta 6 (ETI), que propõe 100% das instituições ofertando ETI com no mínimo de 80% das crianças atendidas, conforme o Indicador 6IEITIC – percentual de instituições da Educação Infantil em Tempo Integral, o cenário também evidencia uma distância nos

percentuais de alcance, ainda que considerássemos as metas nacionais, que propõem 50% das instituições de ensino ofertando ETI com no mínimo 25% do público da ETI em jornada em tempo integral, haja vista que o percentual de alcance do município foi de 23,4% de instituições com no mínimo 80% das crianças em tempo integral.

Os dados referentes aos indicadores da política da oferta que foram criadas deram lastro para concluir que a oferta não atende à demanda por vagas, se consideramos as estimativas da população de crianças do município, conforme dados do IBGE (2015-2021), e isso foi ratificado a partir dos dados das entrevistas realizadas com os(as) profissionais que atuam nas 4 (quatro) instituições de ensino e os(as) participantes do Órgão Central, que afirmaram que a oferta não atende à demanda da população.

Outro achado da pesquisa diz respeito à oferta majoritária da Educação Infantil ETI, que se concentra na dependência administrativa pública conveniada e na dependência administrativa privada, ou seja, o atual contexto da política reflete uma desigualdade de acesso que nos remonta a Teixeira (2007), o qual, ao defender a Política de Educação Integral na década de 1930, já trazia a prerrogativa de que educação não é privilégio, e que a elite brasileira sempre teve acesso à Educação Integral e à ETI. Nesse sentido, passaram-se nove décadas, e a oferta da ETI em instituições públicas continua a ser uma luta incansável das camadas populares. Conforme Teixeira (2007, p. 116), “os sistemas escolares antigos sempre foram sistema de educação de uma elite”, e no atual cenário da oferta da Educação Infantil ETI em Camaçari nos parece rememorar este período. Para Giolo (2012), “no Brasil a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”, exemplo disso são os colégios jesuíticos que, de acordo com o autor, eram de tempo integral assim como os colégios e liceus que atendiam à elite imperial.

Em relação à oferta da ETI na Educação Infantil, as instituições conveniadas com o poder público municipal são referência histórica no município, demonstrando a fragilidade do poder público em ampliar sua rede municipal que, ainda que planejada, encontra desafios que ultrapassam as ideologias políticas partidárias, à medida que identificamos que grupos políticos antagônicos, mesmo assumindo o compromisso em seus planejamentos, no âmbito das práticas as evidências é de que o proposto não é a política de fato. E esse possivelmente é um dos indicadores da ausência de dados nos relatórios de monitoramento do PME (2015-2024), nos induzindo ao entendimento de que essa ocultação é uma estratégia adotada pela gestão pública para não evidenciar a sua dificuldade em avançar na oferta dessa política.

Os contratos com as instituições de ensino conveniadas revelam a compra de vagas para a oferta da Educação Infantil ETI, ou seja, nada mais é que o modelo de *voucher*. A compra de

vagas não é um arranjo novo, pois historicamente no campo da Educação Infantil no Brasil essa já era uma prática adotada para fins da ampliação do acesso, arranjo que tem como principal característica o baixo investimento público, sendo uma estratégia adotada pela política neoliberal que tem “a finalidade de ‘despublicizar’ a Educação, transferindo-a da esfera pública para a esfera do mercado. O direito à Educação Infantil se converte, portanto, em compra de vagas em creches domiciliares, filantrópicas ou privadas” (COUTINHO; SIQUEIRA; CAMPOS, 2021, p. 01).

Assim sendo, ainda que esse arranjo de compra de vagas adotado pela gestão municipal de Camaçari *a priori* nos pareça ser a saída mais rápida e eficiente para resolver o problema tanto da universalização da Educação Infantil na pré-escola quanto da ampliação da oferta da ETI, as condições de financiamento não são suficientes para que essas instituições tenham garantida uma sustentabilidade financeira, precisando buscar outras fontes de financiamento para manter a qualidade do serviço prestado. Para Coutinho, Siqueira e Campos (2021, p. 01), tal política de financiamento para essas instituições “na verdade é um engodo, e quem irá pagar o preço desse arranjo serão as crianças pobres”, contudo, essa afirmativa é contraditória de certo modo, pois identificamos que as condições de oferta nas instituições conveniadas, ainda que com os baixos investimentos do poder público não são parâmetros para essa avaliação, pois elas adotam uma outra lógica de financiamento e captação de recursos que não podem ser comparadas com as instituições públicas.

Ainda que se proponha ampliar a oferta da Educação Infantil ETI em creches e pré-escolas, verificamos que o Município tem priorizado o atendimento nestas últimas, haja vista que há uma obrigatoriedade de atendimento instituída nacionalmente, algo que, conforme Araújo (2015), induz os municípios a fazerem essa escolha, ensejando uma reatualização do processo histórico que coloca a creche enquanto não prioridade. Ainda que a Educação Infantil seja um direito garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), as contradições dos marcos normativos estabelecem uma hierarquia dentro desta etapa de ensino, quando, por exemplo, a Emenda Constitucional 59/2009 estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, e quando a LDB (BRASIL, 1996), no art. 11, ao estabelecer as incumbências dos municípios, de certa forma desobriga-os em relação à oferta da Educação Infantil quando estabelece que caberão aos municípios:

V – oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, LDB).

Essa prerrogativa de certa forma justifica o cenário da oferta de Educação Infantil no Brasil uma vez que coloca como prioridade o Ensino Fundamental, inclusive já dando um possível cenário sobre os investimentos. Para Didonet (2006), a legislação colabora com essa visão segmentada e hierarquizada na educação pública brasileira, e isso foi ratificado a partir da pesquisa no âmbito do município de Camaçari (BA), a partir dos indicadores de oferta.

Se considerarmos ainda que mesmo com a obrigatoriedade da oferta da pré-escola e diante do proposto no PME (2015-2024), o Município demonstra dificuldades em cumprir a Meta 1, que diz respeito à universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos, conforme ratificado pelo Órgão Central, assim como em nível de Brasil é uma dificuldade que se arrasta há décadas, com base em Araújo (2015), logo, podemos inferir que tanto a universalização quanto a invisibilidade da creche no Brasil se constituem num desafio histórico e que o Município reflete este contexto.

Diante do cenário de demanda e oferta, o Órgão Central não tem institucionalizado critérios para a matrícula das crianças ainda que estes sejam considerados um indicador de qualidade ratificado nos Parâmetros Nacional de Qualidade da Educação Infantil (2018), sendo responsabilidade dos(as) gestores(as) das secretarias municipais de educação, conforme o princípio que trata da gestão do acesso, oferta e matrícula. De acordo com os parâmetros, “uma gestão comprometida com a garantia dos direitos das crianças de 0 a 5 anos organiza, de maneira democrática e transparente, o acesso, a oferta e a matrícula na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 27), assim sendo, estabelecer critérios é responsabilidade do Órgão Central. Já as instituições conveniadas com o poder público pesquisadas, ao adotar critérios, contemplam esse indicador de qualidade.

Salientamos que nas portarias de matrículas analisadas no período de 2015 à 2021 ficou ratificada a ausência de critérios para a matrícula na Educação Infantil ETI. Diante da demanda e oferta, o Município apresenta dificuldades em definir possíveis critérios de forma institucionalizada, desconsiderando o seu papel de normatizador da rede municipal, nesse sentido, justificam-se as contradições entre os critérios estabelecidos no âmbito das práticas nas instituições municipais e o que dizem os(a) gestores(as) da política. Vale salientar que ao final desta pesquisa foi publicada a Portaria nº. 25/2022, primeira portaria de matrícula na rede municipal que trata sobre critérios para a matrícula na Educação Infantil ETI, ainda que seja atribuída apenas a uma única instituição que foi inaugurada no segundo semestre de 2022, o único critério que não foi evidenciado na portaria diz respeito às mulheres-mães trabalhadoras, ainda que este tenha sido citado de forma majoritária durante as entrevistas tanto no âmbito das instituições de ensino quanto no órgão Central.

Ainda que seja considerando parâmetro de qualidade o estabelecimento de critérios para o acesso, não podemos perder de vista que a educação pública é direito de todos(as), assim sendo, não deveria haver critérios para o seu acesso, mas diante do cenário municipal, considerando o alcance da oferta, a adoção de critérios pode ser considerado um possível arranjo para garantir o acesso à população em situação de vulnerabilidade social.

É importante salientar que a importância atribuída à oferta da política por todos(as) os(as) participantes da pesquisa, ainda que tenham citado o direito das crianças, a proteção social, as condições de pobreza das famílias e o trabalho, foram predominantes principalmente a mulher-mãe trabalhadora. Mesmo que todos esses atributos de importância sejam relevantes ao se pensar na política de oferta, com base em Araújo (2015), alguns atributos podem rememorar o passado, reatualizando práticas que historicamente foram identificadas no campo do assistencialismo, à medida que pode instituir “uma noção de bem público com a noção de acesso e permanência das crianças em creches e pré-escolas em tempo integral como algo passível de exortação moral e jurídica dos direitos das crianças ‘mais necessitadas’ e mais ‘vulneráveis’” (ARAÚJO, 2015, p.21).

Nesse sentido, o direito das crianças fica circunscritos a uma espécie de compensação àqueles considerados vulneráveis, mediante critérios seletivos que determinam a oferta da Educação Infantil ETI enquanto benefício para uma determinada população, ao tempo que também, por outra ótica, se evidencia a fragilidades e/ou inexistência de outras políticas públicas, tais como de saúde e de assistência social, justificando o fato de os(as) participantes da pesquisa trazerem para o campo da educação essa responsabilidade da assistência às crianças e às famílias em situação de vulnerabilidade social. Com base em Arroyo (2012), a política de ETI deve ser concebida enquanto direito das crianças, no sentido de garantir mais tempo de formação, o que se justifica a partir de uma concepção de Educação Integral.

Portanto, problematizar essa questão é importante para não reforçarmos o mérito da necessidade, mas que esta política seja de fato um direito atribuído à necessidade das crianças para fins de garantir-lhes uma educação integral trazendo para o centro da discussão o direito à educação. E é daí que emerge a necessidade de ela ser uma política intersetorial, pois, diante das questões sociais e econômicas, a educação sozinha não dá conta dessa integralidade, em função de que, conforme Rabelo (2012, p. 127), “o tempo na Educação Integral é a ‘duração’, é o cuidado”, sendo nesse cuidado com as crianças que emerge a Educação Integral a partir da perspectiva da proteção integral mediante a dimensão pública da política intersetorial.

No caso do Município de Camaçari, a intersetorialidade, ainda que seja um princípio institucional da Política de Educação Integral instituída na Resolução CME nº. 014/2016, no

âmbito das práticas, conforme a pesquisa, ela não se concretiza, ainda que sejam citadas algumas eventuais atuações de outras secretarias. E ainda que seja proposta no PME (2015-2024), a pesquisa evidencia que o proposto não se consolida no âmbito das práticas, e isso fica muito evidente quando as instituições tomam para si as responsabilidades de outros campos de atuação.

Dentre os achados da pesquisa destacamos a importância atribuída às mulheres-mães trabalhadoras, o que reflete três aspectos importantes a serem considerados: o político, o social e o econômico. O político, no sentido do direito das mulheres-mães trabalhadoras em terem um lugar seguro para deixar seus/suas filhos(as) e que reflete também a demanda da sociedade contemporânea; a segunda diz respeito ao econômico, no sentido de dar as condições para que esta mulher possa ser inserida ou de ser manter no mercado de trabalho para prover o sustento de sua família e/ou de ter a sua independência econômica; e o terceiro é em relação ao social, no sentido de permitir a esta mulher o direito à participação política e cultural.

A pesquisa revela ainda uma visão reducionista predominante sobre a importância da política de Educação Infantil ETI atribuída a mulher-mãe trabalhadora, demonstrada tanto pelo Órgão Central quanto pelas instituições pesquisadas, confirmando a ausência do conhecimento acerca da luta histórica das mulheres por intermédio do movimento feminista, que tinha com pauta o direito de todas as mulheres-mães trabalhadoras ou não. É a partir desse ponto de vista que ela ganhou status de política de emancipação das mulheres-mães, com base em Finco (2018). Enquanto direito das mulheres-mães, a política de Educação Infantil ETI é concebida como “instrumento emancipador das relações entre homens e mulheres na sociedade” (FINCO, 2018, p.09), o que significa dizer que é uma política de emancipação da mulher-mãe visando garantir a sua participação não somente no mercado de trabalho, mas na vida política e social. Nesse sentido, é fundamental compreender essa mulher-mãe em sua integralidade, em suas necessidades, não restringido apenas a um único aspecto, neste caso, ao trabalho.

É a partir desse ponto de vista que emerge a emancipação no sentido da libertação defendida por Freire (2005), considerando ainda que a emancipação é “uma grande conquista política a ser efetivada pelas práxis humanas, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (MOREIRA, 2010, p. 256). É libertar as mulheres-mães da opressão de uma sociedade machista que historicamente vem negado o seu direito, à medida que consideramos que essa mulher, quando tem filhos(as), é privada não somente da sua vida econômica, mas política e social.

Um outro aspecto que destacamos é a evidência de que a política de Educação Infantil ETI está fortemente imbricada na questão de gênero, tanto no sentido do direito das mulheres-

mães, quanto no campo de atuação profissional, visto que a pesquisa ratifica a atuação majoritária de mulheres nas instituições pesquisadas. Daí faz emergir uma outra perspectiva, que diz respeito à função social e política dessas mulheres que atuam nas instituições de ensino, e que precisam tomar consciência desse seu lugar de empoderadas pela função que exercem de poder empoderar outras mulheres.

Daí faz emergir a necessidade de uma formação que as levem a essa reflexão e, imbuídas do conhecimento, compreendam essa sua função, a despeito da reiteração histórica de se querer reduzi-la apenas à dimensão pedagógica. É desse conhecimento que fará emergir esse poder, essa tomada de consciência que poderá transformar a sua ação numa potente indutora de transformação da vida de outras mulheres. Assim sendo, podemos afirmar que a política de oferta da Educação Infantil ETI é uma política também de combate às desigualdades de gênero à medida que é situada enquanto direito de todas as mulheres-mães.

Na dimensão política, identificamos ainda que a gestão pública, mesmo tendo planejado a oferta da política de Educação Infantil com propostas relevantes que demonstram compreender a demanda da comunidade, e ainda que tenham sido incluídas nos PPAs, há uma dificuldade em se consolidarem no âmbito das práticas. E isso foi evidenciado também nos planos de governo utilizados nos pleitos eleitorais que incluíram a oferta da Educação Infantil ETI mediante sua ampliação e as condições mínimas de funcionamento. Portanto, concluímos que os planejamentos elaborados pela gestão pública municipal são meros instrumentos burocráticos, assim como os relatórios de monitoramento do PME (2015-2024), considerando a ausência de indicadores específicos sobre o alcance da oferta da Educação Infantil ETI, o que possivelmente é uma estratégia para não revelar a fragilidade da gestão municipal em cumprir as metas e estratégias propostas.

Na dimensão econômica, identificamos que, conforme as propostas do PME (2015-2024), as condições de oferta ainda denotam uma precarização do trabalho docente nas instituições públicas pesquisadas, à medida que os(as) profissionais necessitam comprar materiais para suprir as necessidades da instituição, a predominância de ausência de profissionais, nesse caso, auxiliares de classe e coordenador(a) pedagógico(a), e de materiais específicos para a Educação Infantil, assim como mobiliário inadequado e/ou desgastando pelo tempo. Sobre a carência de auxiliares de classe, com base nos relatos dos(as) participantes da pesquisa, isso sobrecarrega todo o grupo, pois os(as) demais assumem a responsabilidade dos horários das refeições das crianças e do banho, sendo considerado enquanto momentos mais críticos.

Em relação aos investimentos financeiros que o poder público utiliza para a contratação das instituições de ensino conveniadas, não são provenientes dos recursos do Fundeb, mas de recursos próprios, apesar de os(as) gestores(as) dessas instituições conceberem que a fonte é o Fundeb, e isso evidencia a ausência de transparência do poder público junto a essas instituições. Ainda que o poder público tenha proposto no PME (2015-2024) o atendimento igualitário para as conveniadas, a disponibilização de insumos e materiais pedagógicos reflete o contexto de desigualdades de atendimento à medida que disponibiliza quantitativos menores comparados com as instituições públicas. Importa saber que as instituições conveniadas demonstraram desconhecer que é obrigação do Órgão Central fornecer os insumos e materiais a fim de garantir a qualidade da oferta.

Diante das exigências postas para serem contratadas, as instituições conveniadas têm despesas para além da folha de pagamento, que consome a maioria dos recursos recebidos, as despesas com manutenção do prédio, os insumos, materiais pedagógicos, alimentação das crianças e demais despesas relacionadas principalmente com a documentação exigida, o que onera a instituição. Para conseguir manter as necessidades básicas, os(as) gestores(as) dessas instituições utilizam estratégias de captação de recursos mediante editais e/ou doações. Ainda com dificuldades financeiras, as conveniadas conseguem manter uma estrutura funcional, estrutural e administrativa de acordo com as exigências dos editais de credenciamento.

Salienta-se que as exigências postas a essas instituições deveriam ser as mesmas para as instituições públicas, porém, o que verificamos é que o Órgão Central, ainda que haja normativas que tratem sobre as exigências para o funcionamento e credenciamento das instituições de Educação Infantil, concentra essas exigências apenas com as conveniadas, e dentre elas citamos a exigência do credenciamento no Conselho Municipal de Educação, o PPP, o alvará da vigilância sanitária, a infraestrutura adequada, o quadro de pessoal estimado para atender à demanda da instituição, dentre outras que não são uma prerrogativa para o funcionamento das instituições da categoria pública. Tal prerrogativa evidencia uma possível fragilidade dos órgãos de controle social, dentre eles o Conselho Municipal de Educação enquanto instância fiscalizadora e o Conselho do Fundeb.

Ainda que os(as) profissionais se esforcem para dar uma qualidade mínima às crianças, as condições de oferta diante das carências denotam do poder público os modos como concebem a Educação Infantil ETI, reatualizando uma concepção com base em Teles (2015) de criança enquanto objeto, à medida que eram guardadas enquanto suas mães trabalhavam. E isso se afirma à medida que não são certos os investimentos necessários para garantir a qualidade, conforme determinam os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), não

se dá atendimento igualitário às instituições, tanto as públicas quanto as conveniadas, não existe uma proposta pedagógica que trate sobre essa especificidade da política, quando não há acompanhamento e formação que tratem sobre essa especificidade. Ou seja, ainda que se tenha planejado, ignora-se o proposto. Ainda que os gestores públicos expressem a importância dessa política, eles mesmos se desresponsabilizam, fazendo até mesmo que os profissionais que atuam nas instituições arquem com despesas que são consideradas essenciais para a execução da política.

Portanto, não podemos atribuir que é uma questão apenas de ausência de financiamento, haja vista que foram incluídos no orçamento municipal investimentos na política de Educação Infantil, inclusive na ETI. Nesse sentido, esses documentos ganham uma conotação apenas de instrumento burocrático, mas que não foram elaborados para uma possível execução, e sim para atender um aspecto legal que exige que o poder público tenha esses documentos, mas o proposto não é a política de fato. Na realidade, no âmbito do Órgão Central existe uma cultura de se ignorar os documentos elaborados pela própria rede, haja vista que nas Orientações Curriculares da Educação Infantil (2012) não se cita nenhum documento municipal, e isso foi evidenciado também no referencial do Ensino Fundamental Anos Iniciais (2018).

Em face do cenário de oferta da Educação Infantil em Tempo Integral a partir do PME (2015-2024), considerando os principais documentos analisados, relatórios de monitoramento, Memorial de Gestão (2017-2021), Portarias de Matrículas (2015-2021) e Orientações Curriculares da Educação Infantil do município (2012), foi possível identificar um ocultamento desta política educacional. É certa a existência e validade da Resolução CME 014/2016, que instituiu a Política de Educação Integral para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o único documento normativo municipal que trata especificamente da Educação Integral e da ETI dando diretrizes tanto para o Órgão Central quanto para as instituições de ensino em relação à implementação da política educacional do planejamento à execução, contudo, embora seja esta resolução um documento orientador, ela vem sendo solenemente ignorada diante das condições de oferta identificadas nas instituições de ensino.

A Resolução CME 014/2016 deu lastro para uma possível implementação da política à medida que traz diretrizes que ratificam o direito das crianças à Educação Integral e a definição da ETI, e dentre os 4 objetivos da Educação Integral, o primeiro é “promover a ampliação de tempo, espaços e oportunidades, favorecendo o desenvolvimento pelo dos sujeitos, em suas complexidades” (CAMAÇARI, 2016, Resolução CME nº. 14, art. 5º, inciso I). Nesse sentido, esta resolução afirma que a Educação Integral é o fundamento que justifica a ampliação do tempo, ratificando assim que a ampliação da jornada escolar é uma organização curricular que

tem como base estruturante a Educação Integral. Contudo, no âmbito das práticas, o Órgão Central permanece ignorando a efetividade do documento em relação ao processo de implementação.

A gestão pública municipal apresenta apenas dois arranjos adotados para ampliar a oferta da Educação Infantil ETL. O primeiro diz respeito à contratação de prestação de serviços de Educação Infantil através das instituições sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas) que, mediante convênio, são habilitadas, e o segundo tem a ver com a construção de novas instituições por meio do PAR. Em relação aos contratos com as instituições sem fins lucrativos, apesar do discursos de ampliação de oferta, com base nas análises identificamos que antes da aprovação do PME (2015-2024) este arranjo já existia, e contradizendo os discursos do Órgão Central, identificamos que não houve aumento do número de instituições, ainda que se tenha apresentado um incremento nos respectivos contratos com variações em relação à quantidade de vagas para mais nos últimos dois anos.

Figura 29: Linha do tempo do número de instituições conveniadas com o poder público municipal – Camaçari (BA)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Inepdata (2015-2021).

A partir da figura 29, podemos concluir que este arranjo sofreu variações do quantitativo de instituições contratadas, haja vista que ao longo do período de execução do PME (2025-2024) houve uma redução a partir de 2018 e, se compararmos com os anos de 2016 e 2017, com 18 instituições, com os dois últimos anos de análise, foram menos 7 instituições contratadas. Esse cenário de certa forma indica a dificuldades do poder público em ampliar ou manter o número de instituições, e isso foi atribuído a dificuldades financeiras em arcar com as despesas diante das exigências para o convênio.

Ao cotejarmos o período de 2015 a 2021, identificamos que há uma estabilidade em relação ao número de instituições que ofertaram mais de 70% da matrícula em tempo integral. E diante do cenário de não universalização da pré-escola, o Município tem utilizado esse arranjo para ampliar a oferta a fim de atender essa meta, considerando a obrigatoriedade legal. Nesse sentido, identificamos que de 2016 a 2021, os contratos privilegiaram aumentar a oferta na pré-

escola parcial, enquanto que no tempo integral houve redução na creche e aumento na pré-escola.

Em relação ao segundo arranjo citado por 100% dos(as) entrevistados(as), no que tange à construção das instituições, este tem sido um dos desafios da gestão, ou seja, concluir as obras que estão atrasadas e que, diante do status da obra, dificilmente serão todas entregues no prazo previsto para 2022. Ainda que estas sejam concluídas, não há garantia de que todas ofertaram a ETI, se considerarmos que o Município não conseguiu cumprir a meta da universalização da pré-escola. A construção de instituições de Educação Infantil é prevista nos PPAs (2014 a 2021), ou seja, ainda que incluída no orçamento, essa estratégia não consegue se consolidar. Ressalta-se que, conforme o Memorial da Gestão (2017-2021), não houve queda na arrecadação no Município, assim sendo, não podemos considerar que esse possa ser um fator que inviabilizou os investimentos propostos, contudo, o cenário político no Brasil desde 2019, com o contingenciamento dos investimentos do governo federal, também é considerado um indicador de não alcance dessa meta.

Na dimensão pedagógica, identificamos que o que o PME (2015-2024) propõe está muito distante da política de fato, à medida que consideramos que há instituição sem o PPP, e as que o tem não foram revisados, situação esta que é também reflexo do Órgão Central, que durante uma década utiliza o mesmo documento que orienta o Sistema Municipal de Educação, ainda que tenha incluído no orçamento, no PPA (2018-2021). A ausência de PPP elaborado, assim como a ausência de revisões periódicas, indicam que o Órgão Central não consegue cumprir com as suas atribuições determinadas pela LDB (BRASIL, 1996).

Em relação ao PPP, a ausência de coordenador pedagógico nas instituições públicas contradiz o que orientam os parâmetros nacionais de qualidade, haja vista que cabe ao Órgão Central garantir “a existência de um coordenador pedagógico para auxiliar os Professores e profissionais de Educação Infantil, bem como, garantir o alinhamento das atividades com a BNCC, DCNEI e demais orientações dos órgãos nacionais e locais” (BRASIL, 2018, p 40). Ainda que a instituição tenha a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a), isso por si só não é indicativo de que os PPPs serão revisados à medida que considerarmos que as instituições conveniadas contam com o profissional, mas seus projetos têm quase uma década sem revisão, ainda que justifiquem que estão aguardando o documento referência do Órgão Central.

No âmbito da formação, o plano propõe a política de formação docente estruturada para a ETI, mas verificamos a partir de nossas análises o que é ratificado no Memorial de Gestão (2017-2021), de que o Município não tem uma política de formação docente continuada estruturada não somente para a ETI, mas para toda a rede. A ausência de uma política de

formação docente estruturada também é um indicativo de como o Órgão Central concebe a formação dos professores da rede, e isso também é reflexo da ausência de referenciais revisados, o que pode gerar um emaranhado de formação sem uma estrutura alinhada com os princípios da rede municipal, conforme estabelecidos na Resolução CME 014/2016. De acordo com Padilha (2012), é necessário que haja formação continuada para que os sujeitos viabilizem a Educação Integral, ou seja, para o autor, essa é uma exigência necessária.

Um outro achado da pesquisa foi a ausência de uma organização curricular para a Educação Infantil ETI institucionalizada, haja vista que no âmbito das práticas identificamos que os(as) participantes da pesquisa, ao associarem essa organização à rotina, estabeleceram um entendimento em comum que diz respeito à organização do tempo integral a partir de uma rotina diária. Conforme Padilha (2012, p. 192), “para um processo de Educação Integral, exige-se uma organização curricular compatível com essa proposta”. Nesse sentido, a ETI demanda discutir o significado do currículo e a sua complexidade, à medida que consideramos a especificidade dessa política educacional.

Isso significa dizer que a ETI não pode ser concebida apenas enquanto uma rotina que organiza o tempo integral, mas deve ser pensada como organização curricular estruturada numa concepção de Educação Integral que justifica essa ampliação do tempo com base no desenvolvimento da criança, em que há de se considerar as especificidades da educação. As orientações curriculares da Educação Infantil da rede municipal de Camaçari, ao omitirem a discussão sobre a ETI, deixam claro que no âmbito de sua elaboração foram pensadas apenas considerando o tempo parcial.

Ainda que a rotina faça parte do currículo, reduzir a organização curricular apenas a ela pode induzir à ideia de tempo integral na perspectiva de ocupação do tempo das crianças na instituição. A ausência de um currículo com fundamentos teóricos e metodológicos que justifiquem a ETI na Educação Infantil é um indicativo de ausência do Órgão Central em cumprir o seu papel de orientar sua rede. Este cenário reflete a importância atribuída à política de oferta quando predominantemente se lhe aplica a ideia de política compensatória. Segundo Moll (2012, p. 141), é necessário “construir e perseguir a Educação Integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório”, e é daí que emerge o sentido da ETI dentro de uma proposta pedagógica coerente com a concepção que a justifica.

A ausência de acompanhamento das instituições também é um indicador de como o Órgão Central acompanha a execução da política, ainda que tenha proposto do PME (2015-2024), na Meta 1, estratégia 1.24, “Estabelecer parâmetros de qualidade do atendimento

técnico-pedagógico para Educação Infantil municipal, visando a equidade da educação” (CAMAÇARI, 2015). A ausência de acompanhamento da política justifica a ausência de diagnósticos e/ou uma avaliação da política de oferta da Educação Infantil ETI, ou seja, como avaliar o que não é acompanhado? Com base nos Parâmetros Nacional de Qualidade da Educação Infantil (2018), o acompanhamento faz parte do princípio planejamento e avaliação, em que caberá ao Órgão Central “articular, em conjunto com o(a) gestor(a) da Instituição de Educação Infantil e com a equipe da Instituição, a criação de procedimentos para acompanhamento, avaliação e replanejamento do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças a partir dos resultados encontrados” (BRASIL, 2018, p. 37).

A ocultação da Educação Infantil ETI consideramos intencional diante da ausência do poder público no cumprimento de suas responsabilidades. Isso nos induziu a entender que talvez esse seja o reflexo das condições de oferta, à medida que considerarmos que não há um olhar nos referenciais para esta especificidade de oferta da Educação Infantil ETI, o que demanda um fluxo maior de material tanto de insumos quanto pedagógicos e de pessoal, ou seja, se o Órgão Central, que é responsável pela implantação, monitoramento e avaliação não reconhece essa política no principal documento orientador, neste caso, as Orientações Curriculares da Educação Infantil de Camaçari (2012), temos então a justificativa para todas as lacunas encontradas na política, ausência de acompanhamento estruturado periodicamente, dentre outras.

Ainda na dimensão pedagógica, outro achado da pesquisa que destacamos aqui é que, conforme os(as) participantes da pesquisa, a rede compreende o que seja Educação Integral e o que é tempo integral. A primeira associa a concepção de educação que concebe a integralidade da criança, ratificando o objetivo da Educação Infantil que é o desenvolvimento integral conforme a LDB (BRASIL, 1996). Contudo, diante das condições de oferta, com base nos relatos, o que é ofertado ainda está muito distante de ser educação integral, principalmente para as crianças das instituições públicas, em que as condições precárias da oferta ocorrem desde a sua implantação, e ainda que se façam adaptações, a precarização é uma característica que persegue a Educação Infantil durante o seu percursos histórico e, com base em Rosemberg (2002), ainda ofertamos Educação Infantil pobre para pobres, conforme proposto inicialmente pelas organização multilaterais.

Avançamos no sentido de garantir profissionais com formação específica para esta etapa de ensino, conforme a LDB (BRASIL, 1996), mas em relação à infraestrutura, mobiliários, insumos e materiais pedagógicos ainda temos muito a superar. Contudo, vale salientar que esta não é uma realidade apenas de Camaçari (BA), pois os mesmos problemas enfrentados aqui são

frequentes em outras realidades, conforme identificamos na pesquisa realizada em 2015 pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, no âmbito de minha atuação em outra rede municipal. Ou seja, os problemas enfrentados no âmbito da execução desta política educacional além de históricos, se fazem presentes em diversos territórios.

E diante dos achados, podemos dizer que o Município tem dificuldades em executar a política proposta, ainda que as estratégias não demandem recursos financeiros, assim sendo, apenas a dimensão política foi ratificada nos planejamentos, ao reconhecer a necessidade da sua oferta enquanto demanda da sociedade, mas no âmbito das práticas ainda estão muito distantes de serem alcançadas. A ausência de diagnósticos oficiais da política também é um indicativo de que o Órgão Central não acompanha a política, e isso fica evidente nos relatórios de acompanhamento do PME (2015-2024) quando apresentam apenas os status das metas e estratégias sem detalhar o alcance, algo que possivelmente compromete a avaliação da política, pois como avaliar se não existem dados concretos sobre o contexto de oferta?

Não obstante, uma característica que identificamos é que há uma hierarquização entre as etapas de ensino, isso se justifica ao analisarmos o Memorial de Gestão (2017-2021), que apresenta um expressivo investimento no Ensino Fundamental com um olhar voltado para o Ideb, ou seja, nos parece que pelo fato de esta etapa de ensino ter esse indicador de avaliação, que influencia diretamente nos investimentos federais, talvez seja essa a motivação dos esforços a esta etapa. Possivelmente, este é um indicador do contexto da política de oferta da Educação Infantil ETI no município, à medida que considerarmos a baixa repercussão política. Por não ter Ideb, a gestão não tem avançado na ampliação da oferta ainda que haja demanda priorizando os investimentos na etapa de ensino que tem impacto político à medida que avança no ranking oficial.

Consideramos de suma importância o contrato com as instituições conveniadas, diante do cenário de oferta elas historicamente são referências no município em oferta ETI na Educação Infantil. Porém, é preciso considerar a sua sustentabilidade econômica, pois, conforme identificamos, os recursos provenientes do contrato são insuficientes para arcar com todas as despesas da instituição, o que não envolve apenas a folha de pagamento e encargos trabalhistas, mas também as despesas para manter a instituição legalmente reconhecida com toda a documentação em dia, as despesas mensais de água, energia elétrica, telefone, alimentação, materiais de insumos e pedagógicos, renovação de mobiliários, manutenção da infraestrutura etc.

Nesse sentido, é emergente que o poder público busque estratégias para ampliar o apoio financeiro a essas instituições, não somente no âmbito municipal, mas que a União também seja provocada a incluí-las numa política de financiamento coerente com as demandas de uma instituição de ensino da Educação Infantil ETI. Ainda que este arranjo de convênio seja necessário, a estratégia de ampliação de investimentos financeiros para a Educação Infantil ETI é emergente para fins de sua ampliação no âmbito da oferta pública municipal, e isso requer da União esforços para consolidar a sua manutenção e ampliação da oferta.

Para Moll (2012), a construção da Educação Integral enquanto política pública exige investimentos financeiros na carreira docente, na adequação dos espaços físicos, em recursos pedagógicos, alimentação escolar, dentre outras demandas necessárias. Conforme Giolo (2012, p. 101), ainda que em contextos precários, os professores conseguem “resultados surpreendentes, embora ainda aquém dos padrões considerados satisfatórios. Nem o heroísmo consegue o impossível”. Assim sendo, mesmo que as professoras e gestores(as) sejam compromissados(as), as condições de oferta são determinantes para garantir a qualidade da educação ETI.

Nesse contexto, é emergente a definição do CAQ, à medida que consideramos que os investimentos precisam ser pautados nos custos de fato demandados para a execução da política, considerando o proposto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018). Entendemos que este é um dos principais caminhos para definir os investimentos necessários para a sustentabilidade política, econômica e pedagógica. Os fatores de ponderações historicamente não dão conta de calcular o que de fato é necessário para garantir a sustentabilidade econômica e pedagógica dessa política educacional. Nesse sentido, é emergente uma política de financiamento que tenha como referência o CAQ, considerando a especificidade da política educacional. Caso isso não ocorra, será impossível avançarmos na política de oferta da Educação Infantil ETI em qualquer arranjo adotado.

Com base em Sander (2007), a dimensão política, econômica e pedagógica e seus respectivos critérios administrativos se articulam entre si simultaneamente. Analisando o contexto da política de Educação Infantil ETI, essa articulação apresentada diversas lacunas, o que nos leva a inferir que a dimensão pedagógica é afetada de forma significativamente à medida que consideramos que na dimensão política o que foi proposto no PME (2015-2014) de forma predominante a partir de nossas análises não é a política de fato, e considerando que a dimensão política não teve efetividade em função de o Município apresentar dificuldades em cumprir a meta proposta de ampliação da oferta, isso implica garantir o direito das crianças e

de suas famílias ao acesso a essa política, ainda que o Órgão Central precise reconsiderar a importância da oferta diante das necessidades sociais e a demanda da comunidade.

Na dimensão econômica, ainda que haja planejamentos orçamentários, a sua eficácia não foi evidenciada no âmbito das práticas diante das condições de oferta, o que evidencia a ausência de investimentos que contribuam para garantir o proposto no PME (2015-2024). Os planejamentos foram solenemente ignorados, desconsiderando as especificidades da oferta de Educação Infantil ETI a fim de garantir a eficácia da dimensão pedagógica, que envolve os processos de ensino e aprendizagem evidenciados a partir da ausência de proposta pedagógica revisada, acompanhamento e avaliação da política educacional pesquisada.

Um outro aspecto que destacamos nos achados da pesquisa diz respeito ao perfil dos(as) gestores(as) que assumiram a Secretaria de Educação durante a execução do PME (2015-2024), à medida que consideramos que todos(as) são profissionais da educação com experiência em escola pública, o que apesar disso não é indicador para qualificar a atuação dos(as) gestores(as), somos levados a refletir sobre duas perspectivas de análise: a primeira diz respeito ao fato de serem cargos de indicação política possivelmente condicionados a atender aos interesses dos seus respectivos grupos políticos em relação às prioridades no âmbito da gestão da educação. E o segundo aspecto, a ausência de uma competência técnica sobre gestão educacional em relação às dimensões política, econômica e pedagógica e como essas se articulam no sentido de dar as condições necessárias para que a educação pública cumpra a sua especificidade, neste caso, o da Educação Infantil ETI.

Neste aspecto da competência técnica, destacamos ainda a necessidade de considerar a importância da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, e à medida que consideramos que educação é um processo, é fato que os investimentos nessa primeira etapa da educação possivelmente repercutirão nas etapas subsequentes. Nesse sentido, é necessário que os(as) gestores(as) das políticas educacionais estejam imbuídos(as) de um compromisso que envolve tanto a competência técnica quanto a competência política, no que diz respeito à transformação da realidade que reflete historicamente as desigualdades sociais neste país. Contudo, não podemos desconsiderar que numa sociedade capitalista justificam-se os meios para os fins, e que os interesses neoliberais são exatamente de perpetuar as desigualdades sociais.

Concluimos a pesquisa respondendo a questão problema, que foi investigar arranjos adotados pela gestão municipal de Camaçari (BA) em relação à Política de Educação Integral em tempo integral na Educação Infantil, entre os anos de 2015 a 2021, analisando o movimento ocorrido entre o planejado e o executado do Plano Municipal de Educação – PME (2015/2024).

A partir disto, concluímos que a política planejada não é a política de fato diante de todas as fragilidades e que dizem respeito ao não alcance de ampliação da oferta conforme proposto, bem como das condições apresentadas para fins de sua sustentabilidade pedagógica.

Salientamos que, no âmbito da pesquisa, algumas dificuldades surgiram, ainda que não tenham comprometido todo o estudo, mas que limitaram o acesso a algumas informação, dentre elas o contexto da pandemia, a ausência de diagnósticos oficiais sobre a oferta da Educação Infantil tanto parcial quanto em tempo integral e o acesso a alguns documentos solicitados, dentre eles os pareceres da comissão avaliadora das instituições conveniadas e os relatórios de acompanhamento das instituições pesquisadas, o que se justifica pela ausência de acompanhamento das instituições conforme os relatos.

Diante do exposto até aqui compreendemos que a partir dos achados a pesquisa evidencia algumas lacunas que demandam novos estudos sobre essa política educacional. Na dimensão política, a partir do entendimento da Educação Infantil ETI enquanto política de emancipação da mulher-mãe, emerge a necessidade de investigar as representações sociais dessas mulheres no que diz respeito à política de oferta e aos impactos sobre a sua vida, considerando os aspectos políticos, sociais e econômicos. Na dimensão econômica emerge a necessidade de uma pesquisa sobre a política de financiamento a partir de uma definição do Custo Aluno-Qualidade da Educação Infantil ETI para fins de uma sustentabilidade política, econômica e pedagógica dessa política educacional que seja capaz de atender a sua especificidade.

REFERÊNCIAS

ALVES SOBRINHO, Raquel. **A importância das creches comunitárias na efetivação da política de Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ALVES SOBRINHO, Raquel. Covid-19, Tecnologia Digital e Educação: reflexões sobre a suspensão das aulas no contexto das escolas e creches comunitárias do Município de Camaçari, BA. **Folha de Rosto**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 70-82, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46902/2020n2p70-82>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ANDRADE, Joana El-Jaick. O feminismo marxista e a demanda pela socialização do cuidado para com as crianças. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 117-144.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, n.113, p.51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 25 maio 2022.

AQUINO, Lígia Leão de. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília (DF): Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 161-181.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília (DF): Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 19-58.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA PREFEITURA DE CAMAÇARI (BA). Prefeito entrega creche Linaldo da Silva à população. Camaçari (BA): Ascom, 26 set. 2022. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/prefeito-entrega-creche-linaldo-da-silva-a-populacao/>. Acesso em: 25 out. 2022.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; MACHADO, Cristiane Machado; GANZELI, Pedro. Estado e educação integral: concepções e desafios. In: MACIEL, Antônio Carlos; GANZELI, Pedro; COSTA, Silmara Almeida da (Orgs.). **Sentidos da Educação Integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 07-30.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda; COSTA, Joana Simões; HECKSHER, Marcos. Mercado de Trabalho e Pandemia da Covid-19: Ampliação de Desigualdades já Existentes?

In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Mercado de trabalho:** conjuntura e análise. Brasília: IPEA; Ministério do Trabalho, 2020. p. 56-64 (Boletim Mercado de Trabalho, 69).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASÍLIO, Patrícia. **Com creches fechadas na pandemia, participação de mulheres no mercado de trabalho é a menor desde 1990.** Rio de Janeiro: G1, 05 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/09/05/com-creches-fechadas-na-pandemia-participacao-de-mulheres-no-mercado-de-trabalho-e-a-menor-desde-1990.ghtml>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. Política. *In:* BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Orgs.). **Dicionário de política.** v. I. Tradução de Carmen C, Varriale et al. Rev. geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998a. p. 955-962.

BOBBIO, Norberto. Sociedade Civil. *In:* BOBBIO, Norberto. Política. *In:* BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Orgs.). **Dicionário de política.** v. I. Tradução de Carmen C, Varriale et al. Rev. geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998b. p. 1206-1211.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **PRACS:** Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/587/n5Boneti.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BORGES, Moacir Freitas. **Plano municipal de educação (2014-2024):** o processo de monitoramento e a participação do comitê de acompanhamento e avaliação no município de Coração de Maria – Bahia. Orientador: Prof. Dr. Sérgio Henrique Conceição. 2017. 117 f. Relatório Técnico (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://educacaointegral.org.br>. Acesso em 05 de novembro de 2019.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC; Secad, 2009. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analyticsRes/res/pne/ficha_tecnica/FICHAS%20TECNICAS_06.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas das metas do plano nacional de educação 2022: Meta 6**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analyticsRes/res/pne/ficha_tecnica/FICHAS%20TECNICAS_06.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/7oJ5GL>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF; COEDI, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação – CNE**. Brasília: MEC; CNE, [2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundeb: perguntas frequentes**. Brasília: MEC, [2022]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/perguntas-frequentes-fundeb>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE/integral, no exercício de 2010**. Brasília, DF: MEC, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, [2004]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 12 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem**

fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convenios.pdf. Acesso em: 15 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de ações Articuladas (PAR):** instrumento de campo. Brasília, DF: MEC; Secretaria Executiva, [2007].

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME.** Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/elabpne.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2018. Disponível em: https://www.amnoroeste.org.br/uploads/1535/arquivos/1643441_Parametros_Nacionais.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. **Transparência Pública – Obras FNDE:** Creche/Pre-Escola Novo Horizonte - Camaçari - BA (1079455). Brasília: Simec, 2022. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/painelObras/contratacao.php?obra=1079455>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CAMAÇARI (Município). **Documento de Avaliação do Plano Municipal de Camaçari (BA) – 2019.** Camaçari, BA: Secretaria de Educação, 2019.

CAMAÇARI (Município). **Documento de Avaliação do Plano Municipal de Camaçari (BA) – 2021.** Camaçari, BA: Secretaria de Educação, 2021.

CAMAÇARI (Município). **Orientações Curriculares da Educação Infantil de Camaçari.** Camaçari, BA: Secretaria de Educação, 2012.

CAMAÇARI (Município). **Projeto Mais e Melhor Educação:** “Educar pra valer”. Camaçari, BA: Secretaria de Educação, 2019.

CAMAÇARI (Município). **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Camaçari (BA) - 2019.** Camaçari, BA: Secretaria de Educação, 2019.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre a qualidade na educação infantil:** o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, Mary Garcia. Importância social das creches comunitárias. *In*: COSTA, Ana Alice Alcantara (Org.). **Creche comunitária, uma alternativa popular**. Salvador: NEIM/UFBA; EGBA; SEC, 1991. p. 19-45.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Análise de políticas públicas: o estudo do estado em ação**. Salvador: EDUNEB, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, (SP), v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 18 maio 2021.

CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique. **Educação Básica no Estado da Bahia: Financiamento, Oferta, Gestão Educacional e Controle Social no âmbito do Conselho Estadual do FUNDEB**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:

<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2013/0109141627.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 5-9 mar.1990. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Unesco: Brasília, 1990.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 jul. 2020.

COSTA, Ana Alice Alcantara. Introdução. *In*: COSTA, Ana Alice Alcantara (Org.). **Creche comunitária: uma alternativa popular**. Salvador: NEIM/UFBA; EGBA; SEC, 1991. p. 11-16.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SIQUEIRA, Romilson Martins; CAMPOS, Rosânia. Voucher na Educação Infantil e a precarização da política de acesso. *In*: ENCONTRO DA ANPED, 40., 2021. GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais eletrônicos...**, s.l., 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/voucher-na-educacao-infantil-e-precarizacao-da-politica-de-acesso-gt-07->. Acesso em: 10 set. 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p.101-121.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2012 (Educação em Ação).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FIALHO, Nadia H. Dimensão pedagógica da gestão de sistemas educacionais. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop (MT), v. 6, n. 1, p. 51-73, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8091/6039>. Acesso em: 27 set. 2021.

FINCO, Daniela. Prefácio – Redes Feministas na Universidade: compromisso político e acadêmico na defesa dos direitos das mulheres e das crianças pequenas. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; Flávio Santiago; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2018. p. 9-14.

FINCO, Daniela. Prefácio – Redes Feministas na Universidade: compromisso político e acadêmico na defesa dos direitos das mulheres e das crianças pequenas. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; Flávio Santiago; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2018. p. 9-14.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Apresentação – Um olhar feminista para os direitos das crianças. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas (SP): Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015. p. 9-20.

FOLETTTO, Andrielli Leal. **Educação infantil conveniada: “uma terra com muitos donos”**. 2019. 69 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas e Gestão Educacional, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19497>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69766, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PjbZLbdgxCFmm8RcYPkMPkQ/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-272

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4).

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2019.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 02 nov. 2020.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 296-297. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicionário%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Camaçari (BA):** Estatísticas de gênero. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=290570&cat=128,-15,-16,55,-17,-18&ind=4704>. Acesso em: 28 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Camaçari (BA):** Panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>. Acesso em: 28 maio 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros.** Brasília, DF: IPEA, 2015. Disponível em: http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao_atlas_ivs.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Catálogo de Escolas.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 10 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas Censo Escolar.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 10 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Dados do Censo Escolar – Matrículas em tempo integral cresceram 17,8% no Ensino Médio de 2017 para 2018. **Revista Gestão Escolar**, s.l., 27 fev. 2019. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/dados-do-censo-escolar-matriculas-em-tempo-integral-cresceram-17-8-no-ensino-medio-de-2017-para-2018#:~:text=27%2F02%2F2019-,Dados%20do%20Censo%20Escolar%20%E2%80%93%20Matr%C3%ADculas%20em%20tempo%20integral%20cresceram%2017,de%20toda%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 30 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Inepdata** [Homepage]. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>. Acesso em: 03 jul. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14., p. 05-18, maio-ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Docência em Formação).

MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. Gestão educacional e materialização do direito à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/K5njTr4VXnGsc5V785jjCsf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MACIEL, Antônio Carlos; GANZELI, Pedro; COSTA, Silmara Almeida da. **Sentidos da Educação Integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional**. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2018.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e de educação dos professores de Educação Infantil**. Orientadora: Profa. Dra. Ruth Pavan. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e(m) tempo integral na Educação Infantil: possibilidades de um olhar inovador. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília (DF): Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 89-121.

MESSEDER, S. A. Em cena o pesquisador o(a) pesquisador(a) encarnado(a): um conceito ou instrumental teórico-metodológico. In: MESSEDER, Suely A.; NASCIMENTO, Clebemilton G. do (Orgs.). **O/A Pesquisador/a Encarnado/a: experimentações e modelagens no saber fazer das ciências**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC; Secad, 2009 (Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 95-129.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do projeto de pesquisa sobre políticas e gestão educacional**. Salvador: EDUNEB, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Objetivo 4**. Educação de qualidade. São Paulo: Fundação ABRINQUE, [2022]. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/objetivo-4-educacao-de-qualidade>. Acesso em: 10 set. 2021.

PACHECO, Suzana Moreira. Proposta pedagógica. Educação Integral. Elementos necessários para o debate. **Salto para o Futuro**, Brasília, Ano XVIII, boletim 13, p. 03-10, ago. 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã; v. 7).

PARO, Vitor. A qualidade da educação pública no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Marco T. et al. (Orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012. p. 57-74.

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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 06 jan. 2020.

PASQUINO, Gianfranco. Movimentos Sociais. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Orgs.). **Dicionário de política**. v. I. Tradução de Carmen C. Varriale et al. Rev. geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 786-787.

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. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 125-160.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional Primeira Infância:** 2010 - 2022 | 2020 – 2030. 2. ed. rev. atual. Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras! *In:* FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas (SP): Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015. p. 163-184.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, p.25-63, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.43, n.148, p.44-75, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100004>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. *In:* ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral:** dilemas e perspectivas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 59-90.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Memórias da educação).

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórica-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 380-412, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educ. Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>. Acesso em: 02 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 34, n.124, p.743-760, set. 2013b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SILVA, Adriana A.; MACEDO, Elina Elias de. Creche: uma bandeira da despatriarcalização. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 145-162.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. Os Planos e a Gestão da Educação Básica no Brasil: O PDE em análise. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3. **Cadernos Anpae**, Vitória, n. 8, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/49.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

STOPPINO, Mario. Poder. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Orgs.). **Dicionário de política**. v. I. Tradução de Carmen C, Varriale et al. Rev. geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 933-943.

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

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas (SP): Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015. p. 21-34.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de direitos! In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 163-180.

TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DA BAHIA. **Consulta Gastos com Educação e Saúde**. Salvador: TCM-BA, 2022. Disponível em: <https://www.tcm.ba.gov.br/controle-social/educacao-e-saude/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Caderno de orientações ao dirigente municipal de educação:** fundamentos, políticas e práticas. São Paulo: Undime; Fundação Santillana, 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Movimento “Fundeb pra Valer!” influencia relatório do Fundeb.** São Paulo: Undime, 02 abr. 2007. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/movimento-fundeb-pra-valer-influencia-relatorio-do-fundeb>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Laboratório de dados educacionais:** consulta de indicadores. Curitiba: LDE, 2020. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/turmas>. Acesso em: 06 jul. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Político de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica:** política e gestão da escola. Brasília, DF: Liber Livro, 2009 (Série formar).

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** 2. ed. atual. Fortaleza: EdUECE, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 05 fev. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional.** 3. ed. rev. e mod. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LEGISLAÇÃO GERAL

BAHIA. **Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. Salvador: Secretaria de Educação, 16 set. 2006. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação.** Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016. Salvador: Secretaria da Educação, 12 maio 2016. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BAHIA. Termo de inexigibilidade nº. 0042/2017. Processo nº 0342.11.07.200.2017. Contratado: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. **Diário Oficial do Estado da Bahia:**

Municípios, Salvador, ano CII, 21 out. 2021, n. 22.284, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/compras/2410171110354424377.pdf>. Acesso em: 22 de/08/2021.

BAHIA. Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia. **Aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino**. Educação e Saúde. Consulta Gastos com Educação e Saúde. Disponível em: https://www.tcm.ba.gov.br/portal-da-cidadania/educacao-e-saude/?id_mun=Cama%C3%A7ari. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº. 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº. 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Decreto nº. 6.094 de 24 abril 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2016, Seção 1, p. 5.

BRASIL. **Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Edição Extra – 27 jan. 2010, - Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Lei de Responsabilidade Fiscal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 maio. 2000, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014b. Seção 1, Edição Extra.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 15 dez 2019.

BRASIL. Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Portaria MEC nº. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016, Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº. 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 16 set. 2019. Disponível em: <https://shre.ink/1guw>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº. 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº. 38, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://shre.ink/1guJ>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CAMAÇARI (Município). Credenciamento 001/2011. SEDUC. **Diário Oficial** – ano IX – nº. 435 – de 29 de Outubro a 04 de novembro de 2011. <https://www.camacari.ba.gov.br/wp-content/uploads/legado/diarios/0811110211391.PDF> Acesso em: 28 jan. 2022.

CAMAÇARI (Município). CREDENCIAMENTO nº. 005/2013. <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/compras/Edital%20de%20Credenciamento%20005-2013%20-%20GECAF.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CAMAÇARI (Município). Edital de Credenciamento nº 0001/2021. <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/compras/2603211003193612765.pdf> – Acesso em: 25 de maio de 2022.

CAMAÇARI (Município). Edital de Credenciamento nº. 003/2016. <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/compras/3011161211143123361.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

CAMAÇARI (Município). Homologação do credenciamento 0001/2021. Diário oficial do Município. 07 jul. 2021 – Ano XIX. nº. 1700 – Pagina. 06 de 18.

CAMAÇARI (Município). **Institui o Plano Plurianual – PPA do Município de Camaçari (BA) para o quadriênio de 2022 a 2025.** Lei nº. 1698/2021 de 17 de dezembro de 2021. <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/cgm/planejamento/130422110632276046.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2022.

CAMAÇARI (Município). Lei nº. 1429/2015 em 29 de dezembro DE 2015. “Estima a Receita e fixa a Despesa do orçamento anual do Município de Camaçari (BA), para o exercício financeiro de 2016. **Diário Oficial** – ano XIII – nº. 652 – de 26 de Dezembro de 2015 a 01 de Janeiro de 2016 – PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI. <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/cgm/planejamento/250116102548850006.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2022.

CAMAÇARI (Município). Lei nº. 1470/2016 em 19 de dezembro de 2016. **Diário Oficial** – ano XIV – Nº. 705 – de 31 de Dezembro de 2016 – PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI. <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/cgm/planejamento/050218022441718596.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2022. Prefeitura Municipal de Camaçari – Ano XV – Nº. 838 de 29 de Dezembro de 2017 – 3º Caderno – Pagina: 01 de 8. <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/cgm/planejamento/010218024738831770.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2022.

CAMAÇARI (Município). Lei nº. 1.415 de 1º de janeiro de dezembro de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação.** Diário Oficial do Município nº. 648, Ano XIII, p. 38-50 – 28 de novembro de 2015.

CAMAÇARI (Município). **Lei Orçamentária Anual – LOA 2020.** Lei nº. 1607 de 18 de dezembro de 2019. Estima a Receita e Fixa a Despesa do Município de Camaçari para o exercício financeiro de 2020 e dá outras providências. <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/cgm/planejamento/060220033018246273.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2022.

CAMAÇARI (Município). **Lei Orçamentária nº. 1365/2014.** Estima a Receita e fixa a Despesa do orçamento anual do Município de Camaçari (BA), para o exercício financeiro de 2015. Diário Oficial – Ano XII – Nº. 600 – de 27 de Dezembro de 2014 a 02 de Janeiro de 2015 – PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/cgm/planejamento/2804150104111.pdf> Acesso em: 11 de junho de 2022.

CAMAÇARI (Município). **Plano Plurianual PPA 2013- 2017.** Lei nº. 1318/2013. Prefeitura Municipal de Camaçari – Ano XI – Nº. 549 de 04 a 10 de Janeiro de 2014 – 279 <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/cgm/planejamento/1403141103191.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2022.

CAMAÇARI (Município). **Plano Plurianual PPA 2018 – 2021.** Lei nº. 1520 de 27 de dezembro de 2017. Prefeitura Municipal de Camaçari – Ano XV – Nº. 838 de 29 de Dezembro de 2017 – 2º Caderno – Pagina: 01 de 73. <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/cgm/planejamento/010218031049181068.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2022.

CAMAÇARI (Município). **Portaria nº. 001/2019 de 28 de janeiro de 2019.** Dispõe sobre a matrícula do ano letivo de 2019 Prefeitura Municipal de Camaçari (BA), Diário oficial nº. 1099, Ano XVI, 30 de janeiro de 2019. Pag. 15 de 45.

CAMAÇARI (Município). **Portaria nº. 039/2014 de 04 de novembro de 2014.** Dispõe sobre a matrícula do ano letivo de 2015. Prefeitura Municipal de Camaçari- Ano XII- Nº. 592 de 01 a 07 de novembro de 2014.

CAMAÇARI (Município). Portaria nº. 039/2018. Dispõe sobre a matrícula do ano letivo de 2018. **Diário Oficial do Município nº. 863**, Ano XV, p. 4-27 – 02 de fevereiro de 2018. p. 04 de 27.

CAMAÇARI (Município). Portaria nº. 046/2016. Dispõe sobre a matrícula do ano letivo de 2017. **Diário Oficial do Município nº. 696**, Ano XIV, p. 20-23 – 25 de outubro de 2016.

CAMAÇARI (Município). Portaria nº. 09 de 21 de dezembro de 2020. Trata sobre normas, procedimentos e cronograma atinentes à matrícula para o Ano letivo de 2021. **Diário Oficial do Município nº. 1588**, Ano XVIII, p. 4-20 – 27 de janeiro de 2021.

CAMAÇARI (Município). Portaria nº. 22//19 de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a matrícula do ano letivo de 2020. **Diário Oficial nº. 1311** – pag. 11 de 36. Ano XVII. 10 de dezembro de 2019.

CAMAÇARI (Município). Portaria nº. 25/2022. Dispõe sobre a matrícula na Unidade Escolar Creche Linaldo da Silva da Rede Pública Municipal de Camaçari para o ano letivo de 2022. **Diário Oficial do Município nº. 2000**, Ano XX, p. 10-14 – 05 de setembro de 2022.

CAMAÇARI (Município). Portaria nº. 27/2015 de 05 de novembro de 2015. Dispõe sobre a matrícula do ano letivo de 2016. **Diário Oficial do Município**, Ano XIII – nº. 645 de 07 a 13 de novembro de 2015.

CAMAÇARI (Município). Resolução CME nº. 04/11. **Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das creches e escolas de Educação Infantil, no Sistema Municipal de Ensino do Município de Camaçari (BA), Estado da Bahia.** In: COLETÂNEA DE ATOS NORMATIVOS (RESOLUÇÕES: 1998-2017), Conselho Municipal de Educação (CME) do município de Camaçari/BA, 2017.

CAMAÇARI (Município). Resolução CME nº. 04/2011. **Estabelece normas complementares para a implementação e funcionamento da Educação Infantil no município.** In: COLETÂNEA DE ATOS NORMATIVOS (RESOLUÇÕES: 1998-2017), Conselho Municipal de Educação (CME) do município de Camaçari/BA, 2017.

CAMAÇARI (Município). Resolução CME Nº. 14 de 19 de julho de 2016. **Estabelece Normas sobre a Educação Integral no Sistema Municipal de Ensino no município de Camaçari (BA), estado da Bahia.** Diário Oficial do Município nº. 681, Ano XIV, p. 44-46. – 16 a 22 de julho de 2016.

CAMAÇARI (Município). Resolução nº. 02/02 CME de Camaçari (BA). **Fixa normas para reconhecimento e autorização de estabelecimentos de Educação Infantil.** In: COLETÂNEA DE ATOS NORMATIVOS (RESOLUÇÕES: 1998-2017), Conselho Municipal de Educação (CME) do município de Camaçari/BA, 2017.

CAMAÇARI (Município). Resolução nº. 1/04. **Fixa normas para credenciamento das instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio mantidas pelo Poder Público Municipal e dá outras providências.** In: COLETÂNEA DE ATOS NORMATIVOS (RESOLUÇÕES: 1998-2017), Conselho Municipal de Educação (CME) do município de Camaçari/BA, 2017.

CAMAÇARI (Município). Resolução nº. 18/2019, 30 de outubro 2019. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal da Infância e Adolescência – PMIA.

CAMAÇARI (Município). Termo de inexigibilidade nº. 0042/2017. Processo nº. 0342.11.07.200.2017. **Diário Oficial dos Municípios**, Salvador: EGBA, ano CII, n. 22.284, 21 out. 2017, p. 1. Disponível em: <http://arquivos.camacari.ba.gov.br/compras/2410171110354424377.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONCESSÃO

Prefeitura Municipal de Camaçari
Secretaria de Educação – SEDUC
Gabinete da Secretária

**TERMO DE CONCESSÃO**

Autorizo o acesso aos seguintes documentos que estão sob minha guarda: Memoriais e/ou relatórios da Educação Infantil (2014-2020); Regimento da Secretaria de Educação; Organograma da Secretaria; Editais referente à convênio das creches comunitárias (2014-2020); Planejamento executivo da secretaria (2014-2020); Projeto Programa Mais Melhor Educação; Relatório do Plano de Ações Articuladas; Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PPA (2014-2020); Relatório de Acompanhamento e Avaliação da Política de Educação Infantil em tempo integral (2014-2020); e outros documentos que tratem sobre a temática. Para que sejam coletados os dados que serão utilizados na execução do projeto intitulado: **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - PME (2015/2024)**, sob a responsabilidade do pesquisador (a) **Iranildes Barreto dos Santos** com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo e concordo com a coleta dos dados neste setor, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

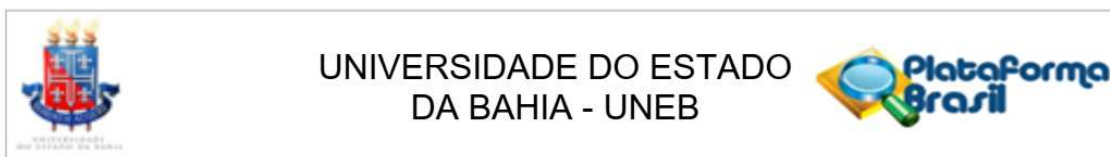
Camaçari, 15 de Junho de 2021

Assinatura e carimbo do

Funcionário que guarda a documentação

Marivalda Gonçalves da Silva
Assessora Técnica I – Seduc
Prefeitura Municipal de Camaçari
Cad: 893446

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- PME (2015/2024)

Pesquisador: Iranildes Barreto dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53994621.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.187.261

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologias Aplicada a Educação da UNEB de Salvador, Bahia. A coparticipante é Secretaria Municipal de educação de Camaçari e algumas escolas da mesma cidade.

Desenho informado pela pesquisadora em 01/12/2021.

"Adotamos uma metodologia a partir de uma abordagem qualitativa, sobretudo documental, descritiva e bibliográfica. Incluímos ainda a pesquisa de campo para fins de realizar entrevistas e inspeções, que terá como instrumentos de coleta de dados questionários e roteiro de observação previamente elaborados. Inicialmente será realizada uma revisão de literatura sobre os estudos referente a política de educação integral na educação infantil em tempo integral. Concomitantemente, será realizado um estudo teórico acerca da temática de análise de modo que seja possível aprofundar o conhecimento e entender a oferta da política de educação integral na educação infantil em tempo integral. Tais estudos permitirão planejar o trabalho de campo apoiado em entrevistas, cujo roteiros serão elaborados a partir das leituras, orientações e bem como as minhas experiências sobre a temática de estudo, inclui-se ainda a inspeção nas instituições de ensino que ofertam a educação infantil em tempo integral e que será realizada

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.187.261

mediante a elaboração de um roteiro de observação. Será realizada ainda a pesquisa documental conforme documentos previamente selecionados para análise conforme Lei nº 12.517 de 18 de novembro de 2011 e resolução 466/2012. Para a entrevista foram elaborados os seguintes instrumentos: o questionário de caracterização das instituições e questionários para as entrevistas. Para a inspeção foi elaborado o roteiro de observação que será aplicado nas instituições que ofertam a educação infantil em tempo integral. Salientando que o campo empírico da pesquisa será município de Camaçari- Ba, no âmbito da secretaria de educação (Órgão Central) e nas instituições que ofertam a educação infantil em tempo integral no território da Sede, sendo 2 (duas) instituições municipais e 3 (três) instituições particulares comunitárias. Nas instituições de ensino de educação infantil de tempo integral será aplicado o questionário de caracterização da instituição e o questionário de entrevista tendo como público-alvo participante/respondente o gestor escolar e no mínimo um professor por instituição. E na Secretaria de Educação (órgão central) será aplicado o questionário de entrevista que terá como público-alvo participante/respondente os gestores responsáveis pela gestão da política de educação integral na educação infantil em tempo integral, neste ouviremos o maior número possível de respondentes que se disponibilizarem a participar da entrevista. Em atenção aos procedimentos éticos com base na Resolução 466/2012, será solicitado o termo de consentimento livre e assinado informando aos participantes com os quais estaremos conversando e entrevistando de forma clara e acessível a natureza da pesquisa, a sua justificativa, os objetivos, a metodologias e os possíveis benefícios e riscos. Será dado ao participante a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas dando-lhes o tempo necessário para que possa exercer a sua autonomia em decidir participar ou não da pesquisa. As entrevistas serão gravadas mediante consentimento e será mantido o sigilo de identidade conforme Resolução 466/2012. Posteriormente a gravação, as entrevistas serão transcritas, analisadas e categorizadas.

Para análise dos dados foram adotadas as categorias de análise teóricas a Dimensão política, dimensão econômica e a dimensão pedagógicas e suas respectivas categoria analíticas a oferta, o financiamento e o pedagógico. Salientando que, estas categorias estarão ancoradas nos critérios de desempenho administrativo da efetividade, da eficiência e da eficácia conforme os pressupostos de Sander (2007). A análise dos dados será sistematizada no relatório da pesquisa, e por se tratar de uma pesquisa de mestrado profissional que exige um produto, o nosso compromisso será elaborar um diagnóstico da política de educação integral na educação infantil do município a partir dos resultados da pesquisa".

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.187.261

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo Geral: Investigar arranjos adotados pela gestão municipal de Camaçari-BA em relação à política de educação integral em tempo integral na educação infantil, entre os anos de 2015 a 2021, analisando o movimento ocorrido entre o planejado e o executado do Plano Municipal de Educação – PME (2015/2024), para fins de construir um diagnóstico da política de educação integral em tempo integral na educação infantil para o município, tendo como referência as metas, estratégias e ações previstas no PME (2015/2024).

Objetivo Secundário:

Identificar e analisar os marcos históricos, teóricos e normativos que ratificam a política de Educação Integral em tempo integral para a Educação Infantil; Entender a execução da política de oferta da Educação Infantil em tempo integral em Camaçari no âmbito da gestão educacional; e Elaborar diagnóstico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreve os riscos e benefícios dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa temos alguns pontos para ajustes dos termos e declarações do referido protocolo, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituições coparticipantes: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: É preciso retirar o uso do vídeo e atualizar o contato do CEP/UNEB;
- 7 - Termos de Concessão: Encontra-se adequado;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.187.261

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.53994621.5.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1859781.pdf	01/12/2021 17:56:47		Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivo.pdf	01/12/2021 17:55:47	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_completo_Iranildes_Barreto.docx	27/11/2021 17:55:12	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL_termo_de_consentimento.docx	27/11/2021 17:49:49	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	termo_de_concessao_seduc.pdf	27/11/2021 17:48:08	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	termo_de_concessao_orgaocentral.pdf	27/11/2021 17:47:43	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.187.261

Outros	termo_de_concessao_novavitoria.pdf	27/11/2021 17:47:15	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	termo_de_concessao_nossasenhoraam paro.pdf	27/11/2021 17:46:48	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	termo_de_concessao_felix.pdf	27/11/2021 17:46:27	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	termo_de_concessao_carmemmirim.pdf	27/11/2021 17:45:59	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	termo_de_concessao_apito.pdf	27/11/2021 17:45:36	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	roteiro_de_observacao_inspecao.docx	27/11/2021 17:44:36	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	questionario_de_entrevista_instituicao_d e_ensino.docx	27/11/2021 17:44:19	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	questionario_de_entrevista_orgao central .docx	27/11/2021 17:43:59	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Outros	questionario_de_caracterizacao_instituic ao de ensino.docx	27/11/2021 17:43:36	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PESQUISA.docx	27/11/2021 17:42:54	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisado ratual.pdf	27/11/2021 17:41:55	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade.pdf	27/11/2021 17:38:39	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_pesquisa. pdf	27/11/2021 17:37:25	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_intitucional_copa rticipacao_felix.pdf	27/11/2021 17:30:45	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_institucional_da _coparticipante_nossasenhora.pdf	27/11/2021 17:30:17	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_institucional_cop articipante_seduc.pdf	27/11/2021 17:29:56	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_institucional_cop articipante_apito.pdf	27/11/2021 17:29:21	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_institucional_cop articipacao_novavitoria.pdf	27/11/2021 17:29:01	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_institucional_cop articipacao_carmemmirim.pdf	27/11/2021 17:28:37	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_institucional_da_ proponente.pdf	27/11/2021 17:26:56	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

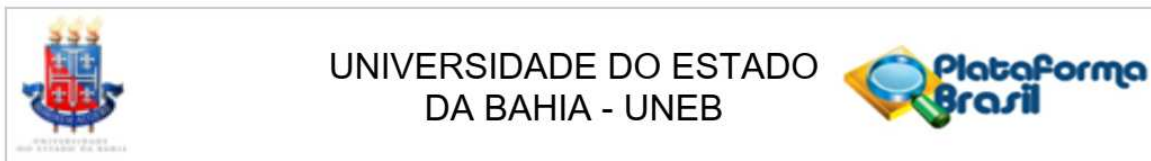
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.187.261

Cronograma	cronograma_de_execucao.docx	27/11/2021 17:25:08	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_iranildes.pdf	27/11/2021 17:23:44	Iranildes Barreto dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 27 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL – SEDE**

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL – SEDE**

1. Perfil da Instituição

Instituição: _____ Ano que foi fundada: _____

Localização: _____

Situação do Imóvel: () Alugado () Próprio () Outros: _____

A escola tem acesso à Internet: () Sim () Não

() Banda Larga () Móvel () Fibra óptica () outros: _____

Quem pode acessar?

() as crianças () professores(as) () comunidade

Credenciada no Conselho Municipal de Educação:

() SIM () NÃO () EM TRAMITAÇÃO

Tem Conselho Escolar constituído? () Sim () Não É ativo? () Sim () Não

Tem Caixa Escolar constituído ativo? () Sim () Não

Etapas de Ensino ofertada: () Educação Infantil () Ensino Fundamental

Turno: () Parcial () Tempo integral

Oferta Educação Especial?

() Sim – Qual AEE é ofertado? _____

() Não

Oferta outras atividades complementares? (música, teatro, dança, capoeira, esporte, artesanato, horta, etc.)

() Sim Quais? _____

() Não

OBS: _____

1.1 Categoria administrativa:

() Municipal

() Particular(Comunitária) – Quantas vezes firmou contrato com a Gestão Municipal? _____

Ano do 1º Contrato: _____ Foi prorrogado? () Sim: Quanto tempo? _____

() Não: Motivo _____ Ano do Último Contrato: _____

OBS: _____

1.2 Tempo que oferta Educação Infantil em tempo Integral: _____

1.3 Tempo pedagógico

() Turno parcial – Horário Inicial: _____ Horário final: _____ Média de hora-aula: _____

() Tempo Integral – Horário Inicial: _____ Horário final: _____ Média de hora-aula: _____

Obs: _____

1.4 Capacidade real estimada de matrícula: _____

Nº. de turmas:

Creche: _____ Pré-Escola: _____

1.5 Público-alvo de atendimento: (as instituições comunitárias informar número de crianças atendidas conforme o contrato e número de crianças atendida com recursos próprio da instituição).

CRECHE

() Grupo Inicial – Quantidade: _____

Crianças de 06 a 12 idade meses de idade.

() Grupo 1 – Quantidade: _____

Crianças de 1 ano de idade completo ou a completar até 31/03 do ano vigente.

() Grupo 2 – Quantidade: _____

Crianças de 2 ano de idade completos ou a completar até 31/03 do ano vigente.

() Grupo 3 – Quantidade: _____

Crianças de 3 anos de idade completos ou a completar até 31/03 do ano vigente.

OBS: _____

PRÉ-ESCOLA

() Grupo 4 – Quantidade: _____

Crianças de 4 de idade completos ou a completar até 31/03 do ano vigente.

() Grupo 5 – Quantidade: _____

Crianças de 5 anos de idade completos ou a completar até 31/03 do ano vigente.

OBS: _____

2 Perfil dos Profissionais da Educação

2.1 Equipe gestora

2.1.1 Tem gestor(a)? () Sim () Não Carga Horária: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Outros: _____

Cor/Raça:

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena () Não declarado

Reside em Camaçari? () Sim: Quanto tempo? _____ () Não: Onde: _____

Natureza do vínculo empregatício:

() Concursado () Reda () Comissionado () Outros: _____

Proveniente no Cargo:

() Indicação () Eleição () Outro: _____

Formação acadêmica:

() Graduação em _____

() Especialização em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Mestrado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Doutorado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

OBS: _____

Tempo de atuação:

Na Rede Municipal: _____ Na instituição: _____ No Cargo atual: _____

Na Educação Infantil: Tempo parcial _____ Tempo integral: _____

OBS: _____

2.1.2 Tem Vice-gestor(a)? () Sim () Não Carga Horária: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Outros: _____

Cor/Raça:

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena () Não declarado

Reside em Camaçari? () Sim: Quanto tempo? _____ () Não: Onde: _____

Natureza do vínculo empregatício:

() Concursado () Reda () Comissionado () Outros: _____

Proveniente no Cargo:

() Indicação () Eleição () Outro: _____

Formação acadêmica:

() Graduação em _____

() Especialização em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Mestrado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Doutorado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

OBS: _____

Tempo de atuação:

Na rede municipal: _____ Na instituição: _____ No Cargo atual: _____

Na Educação Infantil: Tempo parcial _____ Tempo integral: _____

OBS: _____

2.1.3 Tem Coordenador(a) Pedagógico? () Sim () Não Carga Horária: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Outros: _____

Cor/Raça:

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena () Não declarado

Reside em Camaçari? () Sim: Quanto tempo? _____ () Não: Onde: _____

Natureza do vínculo Empregatício:

() Concursado () Reda () Comissionado () Outros: _____

Proveniente no Cargo:

() Indicação () Eleição () Outro: _____

Formação acadêmica:

() Graduação em _____

() Especialização em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Mestrado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Doutorado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

Tempo de atuação:

Na Rede municipal: _____ Na instituição: _____ No Cargo atual: _____

Na Educação Infantil: Tempo parcial _____ Tempo integral: _____

OBS: _____

2.1.4 Tem secretário(a) escolar? () Sim () Não Carga Horária: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Outros: _____

Cor/Raça:

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena () Não declarado

Reside em Camaçari? () Sim: Quanto tempo? _____ () Não: Onde: _____

Formação Acadêmica:

() Ensino Médio – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Graduação em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Especialização em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Mestrado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Doutorado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

Natureza do vínculo empregatício:

() Concursado () Reda () Comissionado () Outros: _____

Proveniente no Cargo:

() Indicação () Eleição () Outro: _____

Tempo de atuação:

Na rede municipal: _____ Na instituição: _____ No Cargo atual: _____

Na Educação Infantil: Tempo parcial _____ Tempo integral: _____

OBS: _____

2.2 Equipe Docente

2.2.1. Quantos Professores(as) exercendo a docência? _____

Quantidade por Gênero:

Feminino: _____ Masculino: _____ Outros: _____

Quantidade por Cor/Raça:

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena

() Não declarados

Todos são de 40 horas? () Sim: quantos _____ () Não: Quantos? _____

Formação Acadêmica:

Quantos têm Graduação em Pedagogia? _____ Outra Graduação: _____

Quantos têm Especialização em educação? _____

Quantos têm Mestrado? _____ Concluído: _____ Em curso: _____ Não concluído: _____

Quantos têm Doutorado? _____ Concluído: _____ Em curso: _____ Não concluído: _____

Quantos residem no município de Camaçari? _____

Em relação à natureza do vínculo empregatício: Quantos?

() Concursado () Reda () Comissionado () Outros: _____

Tempo de atuação profissional

Na Rede Municipal:

Entre 1 e 5 de ano: _____ Entre 5 e 10 anos: _____ Mais de 10 anos _____

Na instituição de ensino:

Menos de 1 ano: _____ Entre 1 ano e 2 anos: _____ Entre 2 e 3 anos: _____

Entre 3 e 5 anos: _____ Mais de 5 anos: _____

OBS: _____

2.3. Equipe não docente

2.3.1. Tem auxiliar de Auxiliar de classe? () sim () não

Quantos têm Ensino Médio? _____ – Concluído: _____ Em curso: _____ Não concluído: _____

Quantos têm Graduação em Pedagogia? _____ Concluído: _____ Em curso: _____ Não concluído: _____

Quantos têm Pós-graduação? _____ Concluído: _____ Em curso: _____ Não concluído: _____

Quantos têm Mestrado? _____ Concluído: _____ Em curso: _____ Não concluído: _____

Quantos têm Doutorado? _____ Concluído: _____ Em curso: _____ Não concluído: _____

Em relação ao vínculo empregatício: Quantos?

() Concursado () Reda () Comissionado () Outros: _____

Quantidade por Gênero:

Feminino: _____ Masculino: _____ Outros: _____

Quantidade por Cor/Raça:

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena () Não declarados

Todos são de 40 horas? () Sim: quantos _____ () Não: Quantos? _____

Quantos residem no município de Camaçari? _____

OBS: _____

2.3.2. Tem Lactarista para berçário? () sim () não Quantos? _____

Em relação ao vínculo empregatício: Quantos?

() Concursado () Reda () Comissionado () Outros: _____

Formação acadêmica:

() Ensino Fundamental – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Ensino Médio – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Graduação em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Especialização em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Mestrado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Doutorado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

Quantidade por Gênero:

Feminino: _____ Masculino: _____ Outros: _____

Quantidade por Cor/Raça:

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena

() Não declarados

Todos são de 40 horas? () Sim. Quantos? _____ () Não. Quantos? _____

Quantos residem no município de Camaçari? _____

OBS: _____

2.3.2 Tem auxiliar de disciplina? () sim () Não Quantos: _____

Em relação ao vínculo empregatício: Quantos?

() Concursado () Reda () Comissionado () Outros: _____

Formação acadêmica:

() Ensino Fundamental – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Ensino Médio – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Graduação em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Especialização em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Mestrado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Doutorado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

Quantidade por Gênero:

Feminino: _____ Masculino: _____ Outros: _____

Quantidade por Cor/Raça:

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena

() Não declarados

Todos são de 40 horas? () Sim. Quantos? _____ () Não. Quantos? _____

Quantos residem no município de Camaçari? _____

OBS: _____

Tem estagiários? () Sim () Não Quantos: _____

Quais áreas de formação? _____

3.Aspectos pedagógico

3.1 O planejamento pedagógico do(a) professor(a) é realizado:

() semanalmente () Quinzenalmente () Mensalmente

3.2 qual a carga horária disponibilizada para o planejamento do(a) professor(a) na instituição?

3.3 A Instituição promove Formação continuada para os docentes? () Sim () Não

Qual a periodicidade? _____

OBS: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

Campo Empírico: Órgão Central

1. Perfil profissional

Entrevistado: _____ Tempo que atua no Cargo: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Outros: _____

Cor/Raça:

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena () Não declarado

Instituição/Setor em que atua: _____

Função/Cargo que ocupa: _____

Carga horária: () 20 horas () 40 horas

Tempo que atua:

Na Educação Infantil: Tempo parcial _____ Tempo integral: _____

Formação acadêmica:

() Graduação em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Especialização em _____

Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Mestrado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

() Doutorado – Situação: () Concluído () Em curso () Não concluído

OBS: _____

Natureza do vínculo empregatício:

() Concursado () Reda () Comissionado () Outros: _____

2. Questões

2.1 CATEGORIA DIMENSÃO POLÍTICA

1. As vagas ofertadas atendem à demanda do município? É realizado algum levantamento sobre a demanda? Quais os critérios são utilizados para a matrícula?

2. Em relação à ampliação da oferta, quais são as estratégias adotadas pela gestão a fim de atender às metas do PME (2015/2024)?

3. Considerando as diretrizes do PME (2015/2024), como você caracterizaria a política da oferta em Camaçari? Cite cinco palavras.

4. Considerando que o PME estabelece a intersetorialidade na Meta 6, na estratégia 6.13, em que a Educação em Tempo Integral deverá “ Fomentar a articulação entre os órgãos públicos municipais e entidades públicas ou privadas, integrando as políticas de Educação em Tempo Integral, instituindo

grupo intersetorial com participação de secretarias afins”, considerando ainda a Resolução CME nº. 14/2016 que ratifica a intersetorialidade enquanto princípio institucional, trazendo o entendimento de que “a Educação Integral requer diálogo, articulação e planejamento entre as várias instâncias de gestão das políticas públicas, primordialmente, no âmbito municipal, assim como nas demais esferas administrativas.” Como você compreende a oferta de Educação Infantil em Tempo Integral no município de Camaçari nesta perspectiva da intersetorialidade?

5. Na sua opinião qual a importância da oferta da Educação Infantil em Tempo Integral no município?

2.2 CATEGORIA DIMENSÃO ECONÔMICA

1. Quais recursos financeiros são destinados à Educação Infantil em Tempo Integral? (orçamento próprio, governo federal, etc.) Quais são as prioridades dos gastos?

2. Sobre a alimentação escolar, quantas refeições são ofertadas no dia? Na sua opinião o cardápio ofertado é adequado a especificidade da faixa etária? Especifique.

3. A Secretaria de Educação consegue garantir o fornecimento anual de insumos e materiais pedagógicos, assim como a sua reposição para fins de atender as especificidades desta etapa de ensino em jornada em tempo integral?

4. A secretaria dispõe de um quadro de funcionários suficiente para atender à demanda das instituições? Especifique.

5. Diante do planejado no PME (2015/2024) quais foram os investimentos realizados para ampliar a oferta da política no sentido de sua implementação nas instituições e/ou manutenção? Quando estima atingir as metas fixadas?

2.3 CATEGORIA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

1. Existe uma proposta pedagógica aprovada pelo CME e conhecida por toda a rede? Qual a periodicidade de revisão?

2. Existem outros documentos institucionais para fins de orientar as instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil em Tempo Integral? Quais?

3. É ofertada formação para a equipe pedagógica e gestor(a) Do Órgão Central e das instituições de ensino que trate sobre esta especificidade da Educação Integral na Educação Infantil em Tempo Integral? Especifique.

4. A Secretaria de Educação realiza acompanhamento da execução da política na instituição? Qual a periodicidade? Quais os elementos são observados no acompanhamento?

5. Na sua opinião qual o entendimento que a rede tem sobre educação integral e sobre a Educação em Tempo Integral?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Campo empírico: Instituições de educação Infantil

1. APRESENTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO LEGAL E PEDAGÓGICA:

- () Alvará de funcionamento e ou documento de funcionamento
 () Livro de Ata () Ocorrências () Conselho Escolar () Reunião de Pais
 () Pasta do Aluno, Certidão e Anamnese
 () Plano de Trabalho
 () Projeto Político-Pedagógico
 () Regimento Escolar
 () Calendário Escolar Anual
 () Planejamento Semanal
 () Possui registro no Conselho de Educação
 () Possui registro em outros Conselhos, quais _____

OBS: _____

LIVROS DE:

- () Matrícula () Atas () Ocorrências () Conselho Escolar () Reunião de Pais e Mestres () Visitas
 () Inventário () Termo de Assunção e Reassunção

POSSUI FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS:

- () Sim () Não

Periodicidade: () bimestral () trimestral () semestral

FORMAÇÃO DOCENTE.

- () Professores participam do Proinfância
 Todos Sim () Não()
 () A equipe participa de outros cursos de formação
 Se sim quais _____

2. ADMINISTRATIVO:

- 2.1 () Aux. Administrativo Quantos: _____
 2.2 () Porteiro/Vigilante Quantos: _____
 2.3 () Serviços Gerais/Limpeza Quantos? _____
 2.4 () Merendeira/ Cozinheira Quantos? _____

OBS:

3. ESTRUTURA FÍSICA:

Contém estrutura básica que contempla:

3.1. espaço para recepção e secretaria

() sim () em parte () não

3.2. salas para professores e salas para serviços pedagógicos, administrativos e de apoio

() sim () em parte () não

3.3. Sala de Biblioteca e/ou sala de leitura, os livros de literatura infantil, sem e com palavras estão expostos em locais acessíveis as crianças:

() Adequada () Inadequada () Inexistente

Comentário _____

3.4. Instalações sanitárias e pias na altura adequada e de uso exclusivo das crianças?

() Sim () Não

Sanitário masculino () Adequado/Adaptado () Inadequado () Inexistente

Sanitário feminino () Adequado/Adaptado () Inadequado () Inexistente

Comentário _____

3.4 Tem instalações dos banheiros adequadas para uso exclusivo das crianças, com chuveiro e/ou esguicho na altura da crianças?

() Adequado/adaptado () Inadequado () Inexistente

3.5 O berçário é provido de berços individuais:

() Adequado/adaptado () Inadequado () Inexistente

3.6 Tem locais para amamentação?

() Adequado/adaptado () Inadequado () Inexistente

3.7 Tem espaço para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças?

() Adequado/adaptado () Inadequado () Inexistente

OBS: _____

3.8. Tem árvores, flores, jardim, horta e os respectivos apetrechos adequados para aprender a lidar com plantas e a conservá-las?

() Adequado/adaptado () Inadequado () Inexistente

OBS: _____

3.9 Os brinquedos estruturados do espaço externo estão em condições de segurança e higiene?

() Adequado/adaptado () Inadequado () Inexistente

3.10 Cozinha:

() Adequada () Inadequada () Inexistente

() Fogão () conservado () mal conservado

() Geladeira () conservado () mal conservado

() Freezer () conservado () mal conservado

() Pratos, Copos, Talheres () Descartáveis () Outros

() Dispensa adequadamente organizada e arejada

Comentário _____

3.11. Almoxarifado:

() Adequado () Inadequado () Inexistente () Em parte

Comentário _____

3.12. Refeitório apropriado a faixa estaria atendida:

() Adequado () Inadequado () Inexistente () Em parte

3.13. Água potável de beber:

() Existem bebedouros na altura adequada das crianças

() Mineral () Filtrada () Outros

3.14. Sala de aula e outros espaços:

() Adequada () Inadequada () Em parte

Iluminação

() Natural () Elétrica () Suficiente () Insuficiente

Ventilação:

() Natural () Elétrica () Suficiente () Insuficiente

3.15 Piso:

() Cerâmica () Cimento () Conservado () Mal conservado

() As janelas estão na altura das crianças para que vejam, o que está do outro lado

() Existem berçário devidamente equipados

() Existem espaços suficientes e amplos para consentirem liberdade de movimento, de atividades mais tranquilas, de repouso e relaxamento das crianças

() A decoração estimula a aprendizagem das crianças

3.16. Área de Recreação:

() Coberta () Ao ar livre () Gradeada () Murada () Iluminada ()

Mal iluminada () Ventilada () Não Ventilada () Higienizada () Mal

Higienizada () Suficiente () Insuficiente () Inexistente

- ☐ Tem local adequado para as crianças brincarem em dias de chuva
- ☐ Os brinquedos e ou parquinho estruturados do espaço externo estão em condições de segurança e higiene.
- ☐ Tem espaço e sombra para as crianças brincarem ao ar livre

3.17. Acessibilidade:

- ☐ Existente ☐ Inexistente
- ☐ Rampas ☐ Corrimão
- ☐ Escada ☐ Degraus Antiderrapante
- ☐ Sinalização ☐ Existente ☐ Inexistente ☐ Adequada ☐ Inadequada
- ☐ Adequação às características das crianças especiais

4. EQUIPAMENTOS:

4.1. Quantidade de cadeiras por sala e nº. de alunos, adequados a faixa etária atendida

- ☐ Suficiente ☐ Insuficiente

Conservação das cadeiras

- ☐ Adequada ☐ Inadequada

4.2. Quantidade de mesas por sala de aula ☐ Suficiente ☐ Insuficiente

Conservação das mesas ☐ Adequada ☐ Inadequada

4.3. Armários e/ ou estantes nas salas de aula ☐ Suficiente ☐ Insuficiente

Conservação dos armários e/ ou estantes ☐ Adequada ☐ Inadequada

4.4. Lousa na sala de aula ☐ Existente ☐ Inexistente

4.5. Televisão ☐ Existente ☐ Inexistente

4.6. DVD ☐ Existente ☐ Inexistente

4.7. Data Show ☐ Existente ☐ Inexistente

4.8. Retroprojektor ☐ Existente ☐ Inexistente

4.9. Máquina xerográfica ☐ Existente ☐ Inexistente

4.10. Mimeografo ☐ Existente ☐ Inexistente

4.11. Aparelho de som ☐ Existente ☐ Inexistente

4.12. Câmara fotográfica ☐ Existente ☐ Inexistente

4.13. Máquina filmadora ☐ Existente ☐ Inexistente

4.14. Máquina de lavar roupas ☐ Existente ☐ Inexistente

Considerações/observações/ Parecer final
