



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ANGELICA MATOS PEREIRA

**OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SUAS CONEXÕES COM OS
PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM FEIRA DE SANTANA - BA (2012-2022)**

FEIRA DE SANTANA

2024

MARIA ANGELICA MATOS PEREIRA

**OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SUAS CONEXÕES COM OS
PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM FEIRA DE SANTANA - BA (2012-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, sociedade e culturas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Antônia Almeida Silva

Feira de Santana – BA

2024

ESPAÇO RESERVADO À FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

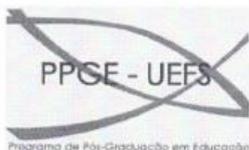
Pereira, Maria Angelica Matos
P393p Os Planos Municipais de Educação e suas conexões com os projetos pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil em Feira de Santana – BA (2012-2022) / Maria Angelica Matos Pereira.- 2024.
135f.: il.

Orientadora: Antônia Almeida Silva

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Projeto Político Pedagógico.
4. Centros Municipais de Educação Infantil. 5. Planejamento. I. Silva,
Antônia Almeida, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.
III. Título.

CDU: 37.014.5



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

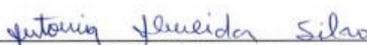
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

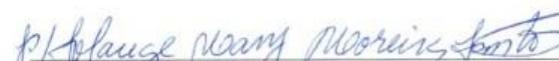
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

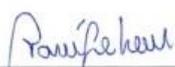
MARIA ANGÉLICA MATOS PEREIRA

“OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SUAS CONEXÕES COM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM FEIRA DE SANTANA - BA (2012-2022)”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 21 de março de 2024


Prof/a. Dr/a. Antonia Almeida Silva Orientador/a - UEFS


Prof/a. Dr/a. Karina de Oliveira Santos Cordeiro Primeiro/a Examinador/a - UFRB


Prof/a. Dr/a. Fani Quitéria Nascimento Rehem Segundo/a Examinador/a - UEFS

RESULTADO: *APROVADO*

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

A Joseane Machado Ramos (*in memoriam*), irmã querida, que partiu deixando um legado que nos ensina a ressignificar a palavra amar todos os dias. Às crianças brasileiras, pessoas, filhos(as) da nossa terra, que produzem história e cultura, reconstroem significados independente dos tempos e seguem crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inspiração cotidiana, que sustenta o querer e o realizar, a ele seja a glória! Aos meus filhos Davi e Silas, por todo amor e compreensão e ao meu esposo Carlos Cesar de Paula que com amor e paciência tem apoiado e compartilhado dos meus sonhos, e me incentiva a seguir com a certeza de que estará ao meu lado e que tudo ficará bem, amo muito vocês!!!

À família pela compreensão, pelos momentos de ausência, obrigada Prima Ana pelo apoio, Nilda irmã querida obrigada pela torcida e pelo afeto revelado em tantos momentos. Aos irmãos queridos e queridas que intercederam nesse período de superação.

Minha gratidão à equipe de trabalho, amigos do CMEI Paulo Almeida Cordeiro por partilharem os dias doridos e trocar abraços compreensivos!

Às equipes gestoras dos CMEIs, que participaram da pesquisa, minha gratidão por toda contribuição. As colegas da SEDUC pela contribuição, especialmente a equipe do Comitê Gestor, minha gratidão!!

À turma do Mestrado em Educação 2021.1 da UEFS, mesmo no período pandêmico pudemos construir bons debates e partilhar vivências marcantes.

Aos docentes do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, que compartilharam conhecimentos tão importantes para a nossa formação.

Ao Núcleo de pesquisa CEDE (Centro de Estudos e Documentação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana), especialmente ao grupo de estudo em Políticas Educacionais, pela oportunidade de escuta mútua, de pensar junto, pensar diferente, ampliar o conhecimento através dos estudos e trocas de experiências, com os professores e colegas (bolsistas) de excelência, trago uma saudade que nunca acabará, obrigada pela partilha!!!

À UEFS, por oportunizar o início da minha caminhada acadêmica, onde cursei a graduação em Pedagogia, tendo despertado o desejo e um convite ao crescimento constante com a certeza de ser gente e inacabada. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação.

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por conduzir o curso com competência possibilitando uma caminhada tranquila. À professora Dra. Antônia Almeida Silva, que desde a graduação tem sido referência nas questões relacionadas a área de políticas educacionais, à docência, a pesquisa, sobretudo uma referência de ser humano, obrigada por me compreender na dificuldade com a minha saúde no período de luto e não desistir de mim, um carinho especial e memorável por ti .

Às professoras Karina de Oliveira e Faní Quitéria Nascimento Rehem, pelas contribuições na qualificação, novamente, por aceitarem participar da banca de defesa, momento tão precioso para minha formação.

Para mim a caminhada é a própria vida se expressando em nós e através de nós. A luta é parte significativa dela, sem a qual não avançamos para o novo, na bagagem estes três, a fé, a esperança e o amor, mas o maior destes é o amor, sem o qual não vale o conhecimento.

RESUMO

A partir da Constituição de 1988 a criança e, também, a educação infantil se tornam tema em evidência no Brasil. Desde as décadas de 1990 e 2000, até o momento atual, um conjunto de leis foi estabelecido visando conduzir as ações voltadas para a criança pequena. Isso resultou num conjunto de programas e iniciativas do governo federal brasileiro que induziram mudanças no cenário de atendimento da Educação Infantil pelos municípios, inclusive com a edificação de uma rede de instituições a exemplo dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Feira de Santana, implantados a partir de 2013. Tomando esses espaços como referência, a pesquisa aqui apresentada foi guiada pela seguinte questão norteadora: Quais as relações entre as diretrizes para a educação infantil instituídas nos Planos Municipais de Educação vigentes entre 2012 e 2022 e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos CMEIs? A pesquisa teve como objetivo, geral compreender as relações entre os Planos Municipais de Educação vigentes entre 2012 e 2022 e os Projetos Políticos Pedagógicos dos CMEIs, em Feira de Santana, observando os nexos entre as diretrizes prescritas e as condições de sua materialização nos CMEIs. Constituíram-se como referências de análises três categorias centrais: educação infantil, infância e planejamento. A categoria educação infantil mostra-se relevante para a compreensão do processo de constituição das propostas pedagógicas dos CMEIs e análise da política municipal de educação infantil. A categoria infância nos permitiu entendê-la em sua conexão e inter-relação com a educação infantil no contexto das políticas educacionais para a população infantil. A categoria “planejamento” é relevante ferramenta na percepção e compreensão das concepções que embasam a organização pedagógica dessas instituições através de seus dos seus (PPPs). Quanto aos caminhos metodológicos fez-se a opção pela pesquisa de tipo documental, consideramos abordagem qualitativa em sua atuação no campo de pesquisa educacional, elegemos o modelo apresentado por Minayo (2001), que se organiza em ciclos, que se solidificam não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Os dados coletados permitiram afirmar que até o ano 2018, a maioria das instituições educacionais da rede municipal de Feira de Santana encontravam-se com seus PPPs desatualizados ou inexistentes e isso acarretou problemas para a regularização funcional, considerando as exigências formais para autorização e credenciamento. A reversão desse quadro foi conduzida pela Secretaria de Educação, mas a mobilização não alcançou a todos igualmente. Outro resultado importante refere-se à constatação de que as diretrizes dos documentos normativos locais tendem a repetirem os documentos normativos nacionais e isso ocasiona formulações que não abrangem as especificidades do contexto municipal e repercutem nos CMEIs. Contudo, os PPPs, ainda que timidamente, revelam mais esforço da direção dos CMEIs para envolver a comunidade em suas atividades e procuram dar relevo às especificidades da Educação Infantil e da Infância. Os dados analisados evidenciam um quadro de inconsistência quanto ao processo de democratização da gestão da educação municipal, com participação restrita e planos descontínuos quanto a constituição dos PPPs.

Palavras-chave: Educação Infantil; Infância; Planejamento; Projeto Político Pedagógico; Centros Municipais de Educação Infantil

ABSTRACT

Since the 1988 Constitution, children and early childhood education have been in the spotlight in Brazil. From the 1990s and 2000s to the present day, a set of laws has been established to guide actions aimed at young children. This has resulted in a series of programs and initiatives by the Brazilian federal government that have led to changes in the way early childhood education is provided by municipalities, including the construction of a network of institutions such as the Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) in Feira de Santana, which were set up in 2013. Taking these spaces as a reference, the research presented here was guided by the following question: What are the relationships between the guidelines for early childhood education established in the Municipal Education Plans in force between 2012 and 2022 and the Pedagogical Political Projects (PPPs) of the CMEIs? The overall aim of the research was to understand the relationship between the Municipal Education Plans in force between 2012 and 2022 and the Pedagogical Political Projects of the CMEIs in Feira de Santana, observing the links between the prescribed guidelines and the conditions of their materialization in the CMEIs. Three central categories were analyzed: early childhood education, childhood and planning. The category of early childhood education is relevant to understanding the process of establishing the pedagogical proposals of the CMEIs and analyzing the municipal early childhood education policy. The childhood category allowed us to understand it in its connection and interrelationship with early childhood education in the context of educational policies for children. The "planning" category is a relevant tool for perceiving and understanding the concepts that underpin the pedagogical organization of these institutions through their PPPs. As for the methodological paths, we opted for documentary research, considering a qualitative approach in its work in the field of educational research. We chose the model presented by Minayo (2001), which is organized in cycles, which are not solidified in watertight stages, but in plans that complement each other. The data collected showed that until 2018, the majority of educational institutions in the Feira de Santana municipal network had outdated or non-existent PPPs, which led to problems in terms of functional regularization, considering the formal requirements for authorization and accreditation. This situation was reversed by the Department of Education, but the mobilization did not reach everyone equally. Another important result is that the guidelines in local normative documents tend to repeat national normative documents and this leads to formulations that do not cover the specificities of the municipal context and have repercussions in the CMEIs. However, the PPPs, albeit timidly, reveal more effort by the management of the CMEIs to involve the community in their activities and seek to highlight the specificities of Early Childhood Education and Childhood. The data analysed shows inconsistencies in the democratization process of municipal education management, with restricted participation and discontinuous plans for the creation of PPPs.

Keywords: Early Childhood Education; Childhood; Planning; Pedagogical Political Project; Municipal Early Childhood Education Centers

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma - Mediação em gestão (Feira de Santana).....	84
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos PPPs analisados dos CMEIs e suas Regiões Administrativas ...	94
Quadro 2 - Aproximações semelhantes nos PPPs	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	-	Banco Mundial
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
EI	-	Educação Infantil
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HISTEDBR	-	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MIEIB	-	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
MOC	-	Movimento de Organização Comunitária
OMEP	-	Organização Mundial da Educação Pré-escolar
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PEE	-	Plano Estadual de Educação
PME	-	Plano Municipal de Educação
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
UEFS	-	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNCME	-	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: NUANÇAS HISTÓRICAS E LUTAS POLÍTICAS	24
1.1 Criança e Educação Infantil: Concepções em Cena.....	24
1.2 A assistência à infância no Brasil: Os atos e práticas do cuidar e educar desde a roda dos expostos	28
1.3 A educação da criança após a Constituição Federal de 1988: direito social ou nova filantropia?.....	31
1.4 Planejamento educacional: conflitos e interpretações.....	41
CAPÍTULO 2 - FEIRA DE SANTANA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	49
2.1 O perfil do município de Feira de Santana	49
2.2 Os planos municipais de educação como norteadores das políticas para a educação infantil em Feira de Santana: limites, avanços e perspectivas.....	58
2.3 O contexto dos CMEIs em Feira de Santana.....	64
2.4 O contexto atendimento na educação: o que dizem os demais documentos que contam a história	74
CAPÍTULO 3 - O PPP COMO EXPRESSÃO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEIs EM FEIRA DE SANTANA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	82
3.1 O percurso do sistema municipal para induzir à elaboração dos PPPs nos CMEIs	82
3.1.1 O Conselho Municipal de Educação entra em cena: “Escola legal é escola autorizada”	90
3.2 Os CMEIs e a corrida para a elaboração dos PPPs.....	93
3.3 O planejamento como elemento para a organização pedagógica: dos sistemas de ensino às unidades educativas	96
3.4 Concepções de educação infantil: das diretrizes nacionais aos PME e PPPs	102
3.5 A constituição das propostas pedagógicas dos CMEIs: implicações sobre a política de educação infantil	109

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A – REGIÕES ADMINISTRATIVAS.....	131
APÊNDICE b – ESCOLAS EM FEIRA DE SANTANA POR POLO.....	134
APÊNDICE C – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO EM BASES DE DADOS CIENTÍFICAS.....	135

INTRODUÇÃO

Se história e linguagem são dimensões fundamentais que dão humanidade aos sujeitos, se acreditamos que há uma história a ser contada porque há uma infância do homem, poderemos compreender melhor nossas crianças, compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (Kramer, 2000, p. 2).

A partir da Constituição de 1988 a criança e, também, a educação infantil se tornam tema em evidência no Brasil. Desde as décadas de 1990 e 2000, até o momento atual, um conjunto de leis foi estabelecido visando conduzir as ações voltadas para a criança pequena. Há um processo de reconhecimento social, em uma dinâmica, que reverbera no panorama, social, político, acadêmico, jurídico e educacional, onde o tema permanece em destaque a partir da necessidade de compreender a categoria criança no campo educacional e na perspectiva do novo status sujeito de direitos.

Nesse contexto, a pesquisa que subsidiou a produção desta dissertação pautou a organização pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Feira de Santana e suas possíveis conexões com os Planos Municipais de Educação vigentes no período 2012-2022. A definição da temática está associada aos preceitos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394/96, de que a educação infantil é direito de toda criança e constitui a primeira etapa da Educação Básica. Essa noção de direito é reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90¹, que estabelece o direito à cidadania com prioridade e proteção social para crianças e adolescentes, bem como, a emenda constitucional nº 59/2009, prevê a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos. Combinadas a essas diretrizes, mais recentemente também foram consignadas a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, e a Lei 14.407, de 12 de julho de 2022, que também alterou a LDB para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura.

¹ Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil.

Os progressos para a educação infantil quanto ao arcabouço legal são notáveis, todavia, o tema do direito à educação infantil instiga certa problematização, pois dispositivos legais também resultaram num conjunto de programas, atividades, propostas político-pedagógicas e curriculares, que reverberaram diretamente nas redes municipais.

Em consonância com a legislação os municípios adquirem, maior autonomia, podendo fazer com que as políticas voltadas para o atendimento da criança, sejam estabelecidas através da criação dos seus Sistemas de Ensino.

Os municípios, em sua autonomia, portanto, são responsáveis por coordenar as ações de promoção e garantia do direito à educação, tendo como um dos vetores de materialidade as diretrizes e metas estabelecidas nos respectivos Planos Municipais de Educação. Ao assumir desafios políticos e administrativos no que se refere ao atendimento da criança de zero a três anos e também à demanda da obrigatoriedade, os municípios, passam a ocupar posição de destaque uma vez que a oferta dessa etapa da educação básica passa a ser de sua responsabilidade.

O recorte temporal que delimita e orienta a análise do trabalho, 2012 a 2022, acompanha o período de implementação dos dois últimos Planos Municipais de Educação do município de Feira de Santana - BA, considerando-os como parte e expressão das políticas para a Educação Infantil. A existência de dois Planos no período decorreu da tardia organização do município para vincular o seu primeiro plano ao Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, com vigência para o período 2001-2010. Não obstante esse período de vigência, o município só iniciou a discussão do seu PME na metade da década e aprovou o seu PME através da Lei 3.326/2012, isto é, no apagar das luzes do PNE 2001-2010.

Com a promulgação do novo PNE, com vigência para 2014-2024, foi determinada a necessária adequação dos planos para os demais entes federativos. Diante dessa determinação o município de Feira de Santana iniciou o processo de revisão do Plano Municipal (2012-2022), resultando na instituição do atual PME para o período de 2016 a 2026. Nesse lapso também foram inaugurados os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), a partir de 2014, e instituídos dispositivos legais, especialmente de âmbito nacional, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Lei que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar a idade de 0 a 5 para o atendimento da criança na educação infantil (Brasil, 2016).

Na condição de servidora da educação, com atuação em um CMEI nesse município, sou testemunha e parte desses movimentos. Essas circunstâncias iniciais foram pontos de partida para o investimento nessa pesquisa e a aproximação com a produção sobre as políticas para

educação infantil nesse município, a exemplos dos trabalhos de Rehem (2013) e Brito (2015). Diante disso tomamos as palavras de Kramer (2000, p. 2) ao afirmar “porque acreditamos que há uma história a ser contada porque há uma infância do homem”. Essa história instiga-nos a “suscitar nossa época, nossa cultura, a barbárie” e, ao lado disso, o estudo crítico das políticas educacionais para as crianças pequenas, pondo em evidência os nexos entre os dispositivos legais e os movimentos para dar-lhes materialidade, onde se inscrevem os projetos pedagógicos dos CMEIs, como parte e expressão das relações entre as instâncias da administração pública e os Centros, bem como entre os sujeitos no seu interior, para a organização pedagógica.

A temática mostrou-se instigante desde o meu ingresso na rede municipal, como servidora, em 2016. No mesmo ano assumi a gestão de um CMEI, naquele período, minha percepção ainda bem restrita quanto ao sistema de educação Municipal, não tinha a dimensão de como a educação infantil feirense estava organizada, então não sabia por onde começar. O CMEI, onde iniciei minha carreira no ensino público, por ser recém-inaugurado, precisava de autorização para funcionamento, dentre os documentos necessários, estava o Projeto Político Pedagógico da escola.

Dessa vivência, a constituição da problemática de pesquisa avançou conforme a busca de informações acerca da produção bibliográfica, especialmente aquelas resultantes de outras pesquisas e que pudessem revelar possíveis lacunas em torno da temática.

Foi fundamental para isso efetivar um levantamento das produções científicas que tenham sido realizadas sobre políticas públicas, educação infantil e plano municipal de educação em Feira de Santana, considerando, ainda, a especificidade dos CMEIs. Assim buscamos dissertações, teses em bancos de dados de referência no campo educacional, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS) que tem apresentado pesquisas realizadas em Feira de Santana, dentre outras localidades.

No levantamento, foi determinado o mesmo recorte temporal da pesquisa, entre 2012a 2022 e os descritores: educação infantil e políticas, como resultado encontramos 30.781 pesquisas; educação infantil em Feira de Santana (424,18); educação infantil (29.407) e Plano Municipal de educação (240) dissertações. Vale salientar que nesse Movimento de busca, não foi encontrada pesquisa com foco na investigação do Plano Municipal de Educação e sua relação com o Projeto Político Pedagógico em Feira de Santana. Frente a relevância desse processo, vale apresentar, alguns dos achados que apresentam alguma relação com a pesquisa em apreço.

Dentre os estudos mapeados dois tratam especificamente da educação infantil em Feira de Santana, a saber, Brito (2015) e Rehem (2013).

O trabalho de Rehem (2013) investiga as políticas para a educação infantil em Feira de Santana, no período entre 2001 e 2008, visando identificar como tal política é anunciada, materializada e a partir de quais demandas. Assim ela reconhece a centralidade alcançada pela educação infantil como um ganho, no entanto, constata que as associações são as principais agentes por demandas e também oferta na educação infantil.

A pesquisa de Brito (2015) destacou a fragilidade das ações sobre a Educação Infantil desde o contexto da redemocratização política, marcadamente após a Constituição de 1988. A autora revela que transcorridos mais de vinte anos de promulgação da Carta Magna,

[...] ainda se configura como questão emblemática a elaboração e a implementação de políticas para educação infantil no município. Mesmo tendo relevância econômica e política, a cidade de Feira de Santana apresenta dificuldades no campo educacional no que se refere a essa etapa da educação, o que se manifesta, por exemplo, por meio da oferta de vagas abaixo da demanda da população infantil na faixa etária de zero a seis anos; exígua infraestrutura física das instituições existentes (materiais e equipamentos insuficientes, inadequados e de baixa qualidade); não valorização e profissionalização do professor, bem como a ausência de produção formal do projeto político pedagógico das instituições (Brito, 2015, p. 19).

Brito (2015) registra que o Governo Colbert Martins priorizou o atendimento das crianças de quatro a seis anos nas pré-escolas. Esse atendimento seletivo permitiu que as associações comunitárias e filantrópicas seguissem atuando no atendimento das demais crianças da educação infantil, prevalecendo o atendimento de cunho assistencialista. Ela conclui sua pesquisa pontuando que a política do período estudado não promoveu avanços na perspectiva da democratização, sua pesquisa buscou compreender os marcos operatórios e os sentidos, das políticas de educação infantil no período 1989 -1992.

Foram encontrados outros estudos, como critério primeiro, buscamos pesquisas com lócus em Feira de Santana, o segundo critério considerou a temática relacionada a educação infantil e os planos educacionais, por isso apresentamos uma Tese com experiência do Estado de São Paulo para revelar fatos e interpretações, envolvendo os sujeitos dos cenários local e nacional. Outras 4 (quatro) pesquisas seguiram ao critério do lócus em Feira de Santana, sendo 3 (três) delas realizadas na UEFS e uma realizada na UFBA, mas com lócus em Feira de Santana. Em sua maioria são pesquisas discutindo a educação infantil com ênfase na gestão escolar e inclusão em Feira de Santana, a exemplo de Santos (2021) que sustenta um debate sobre as políticas educacionais para Educação Especial no Município de Feira de Santana, tendo como foco as ações na educação infantil. Souza (2018) que apresenta uma análise documental, sobre políticas públicas de educação infantil e de educação especial materializadas nos planos

Nacionais de educação 2001 e 2014, considerando as especificidades do Estado brasileiro e o processo de lutas para a garantia do direito à educação das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre os achados, vale pontuar uma pesquisa que discute a temática das mulheres, mães, trabalhadoras da Zona Rural de Feira de Santana, realizado por Felix (2018).

Também há estudos sobre formação docente na educação infantil; saberes e prática pedagógica, Trindade (2014); Santos (2013) saberes e práticas da docência na educação infantil em um CMEI. Dentre as pesquisas foram encontradas duas atuais que possuem seu foco na educação inclusiva, mas que contribuem, de modo significativo, nos debates sobre educação infantil, nas políticas para a educação infantil. Santos (2021) tem seu objeto “o papel da equipe gestora no processo de inclusão de crianças com deficiência, na escola de Educação Infantil”, a pesquisa pretende fazer um recorte temático através de um estudo realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil, situado no Município de Feira de Santana.

A pesquisa de Souza (2018), é uma tese que trouxe como objetivo analisar as políticas públicas de educação infantil e de educação especial materializadas nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. A tese apresenta um estudo documental e sustenta um debate que traz contribuições da análise dos documentos, pontuando aspectos que demonstram a força da hegemonia burguesa, sendo a concepção de criança, infância e educação infantil, marcas de políticas de caráter compensatório para amenizar a pobreza.

Frente a esse levantamento, constatou-se a ausência de estudos que pautassem a relação entre as diretrizes dos Planos Municipais de Educação e seus possíveis nexos com os Projetos Político-Pedagógicos dos CMEIs como parte dos movimentos operacionais das políticas de educação infantil. Nesse percurso, a inauguração dos CMEIs embora sinalize para um novo capítulo da história da educação feirense, ainda não possibilita responder algumas perguntas sobre o plano pedagógico dessas instituições para a educação das crianças pequenas. Diante disso, a questão norteadora da pesquisa aqui relatada foi formulada nos seguintes termos: Quais as relações entre as diretrizes para a educação infantil instituídas nos Planos Municipais de Educação vigentes entre 2012 e 2022 e os Projetos Políticos Pedagógicos dos CMEIs?

A pesquisa teve como objetivo geral compreender as relações entre os Planos Municipais de Educação vigentes entre 2012 e 2022 e os Projetos Políticos Pedagógicos dos CMEIs, em Feira de Santana, observando os nexos entre as diretrizes prescritas, as condições de sua materialização nos CMEIs e as concepções de organização pedagógica manifestas. A fim de alcançar atingir este objetivo destacam-se ainda os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os dois PMEs vigentes no período de 2012 a 2022, focalizando as diretrizes para a Educação Infantil em Feira de Santana;
- Caracterizar e analisar os movimentos empreendidos pelos órgãos responsáveis pela Política Municipal de Educação para a produção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil;
- Relacionar as diretrizes dos PMEs com os PPPs de 05 CMEIs do Município de Feira de Santana.

No âmbito do referencial adotado destacam-se: Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001), Cury (1988; 2002; 2008) e Saviani (2017; 2021) e Dourado (2017).

Com inspiração nesses autores, as categorias de análises são: educação infantil, planejamento e infância. A categoria educação infantil mostra-se relevante para a compreensão do processo de constituição das propostas pedagógicas dos CMEIs e análise da política municipal de educação infantil. Ao passo que Cury (2002), contribui nesse processo amparando a compreensão da EI como direito público subjetivo, trazendo para arena do debate as influências dos modos de atuação das forças políticas para a garantia desse direito social, delineando concepções defendidas serviço público e/ou “condição para o “usufruto dos direitos civis” (Cury, 2002, p. 249).

Autores como Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001), sustentam os fundamentos da EI como direito de todas as crianças, já promulgados pela Constituição Federal de (1988) e assegurados pela LDB (1993/96), bem como no documento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) que apontam referências das práticas a serem executadas por diversos atores do processo educativo.

Os trabalhos de Sonia Kramer (1992 e 2000) e Kuhlmann Jr. (2010) Manuel Jacinto Sarmiento (2005,2007), contribuirão para a conceituação da infância e entendê-la em sua conexão e inter-relação com a educação infantil. Como parte disso há de se considerar a denúncia de Kramer (2000) sobre os conflitos sócio-políticos e seus paradoxos nos cenários recentes. Ela constata que há ampla produção de conhecimento teórico sobre a criança, porém, pontua a incapacidade da política social de lidar com a população infantil. Confrontar as relações entre as políticas educacionais para a população infantil e os legados das pesquisas é, pois, uma das tarefas que se impõe ao campo.

A categoria “planejamento” é relevante ferramenta na percepção e compreensão das concepções que embasam os planos de educação. Diante dos desafios presentes no cenário de estruturação dos planos de trabalho embasados nas especificidades e anseios da sociedade,

frente as visões e concepções que lutam entre si, situar pressupostos dos planos educacionais, suas vinculações com os processos de Reforma do Estado e os vieses da nova gestão pública certamente serão fundamentais.

Saviani (2017), traz a noção de “sistema” como unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente operante, este não é adquirido naturalmente, mas é produto da ação e da organização humana. Sistematizar é o ato de: “reunir, ordenar, coligir. É dar intencionalmente, unidade à multiplicidade” (Saviani, 2017, p. 2). Tais pressupostos contribuirão na análise da organização pedagógica das unidades de ensino, fortalecendo a ampliarmos o olhar para as estruturas políticas imbricadas nas relações que estruturam as condições de materialização da educação infantil nas comunidades escolares.

Como procedimento Metodológico a pesquisa segue a abordagem qualitativa, a qual permite a compreensão dos fenômenos sociais “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 22). Para ela a pesquisa é considerada “um labor artesanal, que se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (2001, p.26)

Elegemos o modelo apresentado por Minayo (2001), que se organiza em ciclos, os tais se solidificam não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Porém, ela suscita também a delimitação do trabalho no tempo, através de um cronograma que é responsabilidade do pesquisador.

A tarefa de articulação de todas as etapas de construção de dados e de analisá-los é um privilégio do pesquisador num contexto intersubjetivo indissociável e filosoficamente fundamental nos estudos compreensivos. No texto, ora apresentado, toda a reflexão supôs a presença e o acompanhamento do pesquisador. Sua implicação no trabalho se constitui numa perspectiva circular que, ao mesmo tempo, aprofunda o conhecimento da realidade e a recria teoricamente. Essa filosofia é estruturante. De tal forma que técnicas podem ser inventadas e propostas. Mas as bases fundamentais da pesquisa qualitativa são as que lhes dão sentido e propósito (Minayo, 2018, p. 19)

Assim fica clara a escolha dessa perspectiva na pesquisa, por compreendermos a importância da análise do pesquisador e sua implicação no trabalho analítico, sem se afastar das bases que fundamentam e dão legitimidade a pesquisa. Consideramos abordagem qualitativa em sua atuação no campo de pesquisa educacional, pois se desenvolve de maneira mais natural, descritiva e flexível diante da realidade pesquisada, segundo André e Lüdke (2022). Combinado a isso a análise documental apresentou-se como um procedimento adequado à investigação proposta, pois, conforme Cellard (2008, p. 298), o documento possibilita a observação do

“processo de maturação, ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades práticas [...]. Conforme Gil (2021, p. 62) “análise e interpretação dos dados na pesquisa documental tendem a variar conforme a natureza dos documentos”.

No estudo aqui apresentado foram considerados 5 Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs dos CMEIs distribuídos nas 5 regiões administrativas centrais, em Feira de Santana. Os documentos inicialmente receberam uma leitura flutuante, de acordo com a técnica adotada.

Como método, elegemos o modelo apresentado por Minayo (2001, p. 26), um processo de trabalho em espiral que se organiza em ciclos, concretizados “não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Porém, ela suscita também a delimitação do trabalho no tempo, através de um cronograma”. Tal processo considera o movimento exploratório da pesquisa desde o tempo de interrogação sobre o objeto, as teorias relacionadas e a metodologia apropriada, documentos legais como: Constituição Federal (2018), os documentos regulatórios para a educação infantil – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), PME (2012 e 2016), Diário Oficial de Feira de Santana, resoluções, bem com as questões pertinentes ao trabalho que embasaram a construção do processo investigativo.

O trabalho de campo consistiu no recorte empírico, que combinou a busca/levantamento de material documental bibliográfico, visitas aos setores da secretaria de educação de Feira de Santana: Visita à secretaria de educação professora Anaci Bispo Paim, visando apresentação de encaminhamento respaldado pela universidade de Feira de Santana, para solicitação de acesso a secretaria municipal de educação e setores vinculados, Conselho Municipal de Educação, relatório do biênio 2021/2023 do Conselho Municipal de Educação (CME), Divisão de Educação Infantil, Comitê Gestor Central -SEDUC, busca e diálogo com 15 gestoras da rede municipal, envio de carta solicitando o PPP para estudo, que resultou no retorno de 5 Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs dos CMEIs distribuídos nas 5 regiões administrativas centrais, em Feira de Santana. Os documentos inicialmente receberam uma leitura flutuante, de acordo com a técnica adotada.

O tratamento do material “nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (Minayo, 2001, p. 26). Desse modo as etapas foram assim organizadas: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita.

Os documentos que constituíram o corpus da pesquisa foram mapeados em arquivos variados e abrangeram tanto impressos de natureza informativa quanto documentos oficiais disponíveis nos sites institucionais. Dentre as fontes importantes para o estudo citamos o site do Diário oficial de Feira de Santana, bem como, o banco de dados do site Leis Municipais, site da secretaria municipal de educação, onde constam as leis ordinárias e complementares, decretos, resoluções e atos legislativos dos municípios. Sobre as normas e legislações em Feira de Santana, foram encontrados registros referentes ao período estudado. Para a seleção dos documentos, portarias, decretos, que pudessem contribuir com o estudo foram utilizadas as palavras-chave: educação infantil, creche, CMEI, infância, escola infantil, Plano Municipal de educação, projeto político pedagógico. Foram reunidas 210 peças documentais, para uma seleção dos que de fato contribuiriam para a pesquisa. Dentre os documentos estão: os projetos políticos Pedagógicos de 05 CMEIs, encaminhados para análise da equipe do comitê aleito pelo conselho municipal de educação; as leis que embasam a criança como sujeito de direitos; os dois PMS vigentes no período 2012-2022; relatórios do recente comitê de gestão e núcleo de formação e gestão da secretaria municipal de educação, para historicizar sobre as ações promovidas na rede para acompanhar a estruturação dos PPPs dos CMEIs e Conselho Municipal de educação (documentos do atual comitê gestor e do departamento de ensino, que envolvam ações de elaboração e reelaboração dos PPP das escolas da rede). O projeto inicial orquestrou a análise de PPPs de 10 CMEIs, no entanto, após o período de diálogo com as equipes gestoras das unidades escolares, foi necessário mudar essa perspectiva, por constatar que, até o momento, as escolas se encontravam em processo de articulação do documento junto às comunidades escolares.

Optou-se por enviar cartas, para a gestão dos 10 CMEIs, solicitando a disponibilização do documento por correio eletrônico. Dos 10 Centros Municipais de educação abordados, apenas 5 retornaram com os Projetos Políticos Pedagógicos concluídos para esse período.

A Interação com esse grupo de gestoras foi possibilitada por grupo de trabalho inerentes ao PPP dos CMEIs, do qual fiz parte como mediadora, proposto pela antiga divisão de formação em gestão da Secretaria Municipal de Educação nos anos 2018/2019.

A dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo propõe uma contextualização conceitual abrangendo concepções de infância e suas expressões no delineamento das noções de educação infantil, bem como os conceitos de Planejamento e organização do trabalho pedagógico, um breve debate sobre os planos de educação e PNE trajetória e contexto atual concernente a Meta 1.

No capítulo 2 Contextualiza-se o município de Feira de Santana e o atendimento da EI no período estudado, por considerar de fundamental importância descrever o contexto histórico e diagnóstico do município feirense, pois são base para a definição das diretrizes, objetivos e metas do PME e também para a estruturação do PPP escolar, cuja constituição compreende o exercício de conhecer a comunidade educacional e suas necessidades, a educação e suas demandas eleitas nos Planos Políticos Pedagógicos. Nesse sentido busca-se compreender a dinâmica das condições materiais de existência na sociedade. Contextualizar historicamente essa dinâmica que envolve relações familiares com o mundo do trabalho, o cuidado com as crianças e a necessidade de criar espaços apropriados para sua educação. a fim de caracterizar a rede municipal, os Planos Municipais de Educação, metas e diretrizes para EI; a instituição dos CMEIs e seus possíveis vínculos com os PMEs.

O terceiro capítulo apresentamos a análise da organização pedagógica expressa nos projetos políticos pedagógicos de alguns CMEIs. Busca-se com essa ação, apresentar o panorama da construção dos PPP nesses espaços; compreender a atuação da Secretaria de Educação no processo e a participação de setores organizados da sociedade civil ao compartilharem dos processos de elaboração, tramitação e posterior avaliação das metas do PPP. Busca-se identificar e compreender as possíveis interações do plano pedagógico com os PMEs, as concepções que estruturam e fundamentam os planos pedagógicos.

As considerações revelam dados relevantes sobre a Política de Educação Infantil em Feira de Santana, sobre construção das propostas pedagógicas nos CMEIs, bem como sobre o alcance do PME nas escolas Municipais. Foram suscitadas questões sobre as quais talvez se deva refletir nos grupos de gestão para compreender o pouco ou nulo alcance do PME, ou a sua invisibilização nas escolas e nas formulações dos seus planos pedagógicos. Como gestora da rede, percebo que esse trabalho suscitou mudanças no PPP do CMEI no qual trabalho, quanto a diretrizes pontudas no PME, que se fazem necessárias e urgentes de serem parte do documento que deve representar a comunidade e também Feira de Santana.

O material coletado possibilitou afirmar que até o ano 2018, a maioria das instituições educacionais da rede municipal de Feira de Santana encontravam-se com seus PPPs desatualizados ou inexistentes e isso acarretou problemas para a regularização funcional, considerando as exigências formais para autorização e credenciamento. A reversão desse quadro foi conduzida pela Secretaria de Educação, mas a mobilização não alcançou a todos igualmente. Outro resultado importante refere-se à constatação de que as diretrizes dos documentos normativos locais tendem a repetirem os documentos normativos nacionais e isso ocasiona formulações que não abrangem as especificidades do contexto municipal e repercutem

nos CMEIs. Contudo, os PPPs, ainda que timidamente, revelam mais esforço da direção dos CMEIs para envolver a comunidade em suas atividades e procuram dar relevo às especificidades da Educação Infantil e da Infância. Os dados analisados evidenciam um quadro de inconsistência quanto ao processo de democratização da gestão da educação municipal, com participação restrita e planos descontínuos quanto a constituição dos PPPs.

CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: NUANÇAS HISTÓRICAS E LUTAS POLÍTICAS

Concebemos as crianças como produtoras de cultura, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e com diferenças físicas, psicológicas e culturais. Elas brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem. Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p.71)

Este capítulo articula os aspectos conceituais que dão sustentação a essa pesquisa. Num primeiro momento retorna-se aos estudos do campo da Educação Infantil, no tocante à história e às políticas sociais para a educação da criança pequena no Brasil. Na expectativa da pesquisa, consideramos crucial conceituar infância, a criança e a Educação Infantil. Tal conceituação se volta para os aspectos legais, lembrando que as questões em conflito, entre o legal e o real, são nuances das disputas políticas. Para isso, elegemos alguns autores como Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (1998; 2001; 2010); Sarmiento (2005) por suas contribuições no tocante à análise histórica e política / histórico-social e o olhar da Sociologia da infância. O capítulo é direcionado para a problematização das concepções de planejamento, tomando-se como uma categoria do âmbito da gestão pública que pode revelar nuances para o estudo dos planos de educação. Já o último tópico do capítulo traz à luz os estudos sobre a educação infantil em Feira de Santana e fornece pistas importantes sobre as tendências das abordagens e as características das ações voltadas para a educação em Feira de Santana.

1.1 Criança e Educação Infantil: Concepções em Cena

A infância como categoria social, refere-se às crianças como sujeitos historicamente situados e produtores de cultura (Sarmiento, 2008). Tal compreensão é exemplar da historicidade que a categoria envolve e sua complexidade, incluindo, conforme Sarmiento (2005), ao menos dois paradoxos temporais: as concepções teóricas e a realidade social na qual esses sujeitos estão inseridos. Ambos os paradoxos são chaves importantes para se compreender as mudanças sobre as visões de infância, mas também suas permanências ao longo do tempo. Nesse sentido, a infância refere-se a um conceito carregado de significações, concernentes à história, à temporalidade e aos imaginários social e político. Como ensina Sarmiento (2007), o imaginário sobre a infância modelado por atores diversos e envolve “[...] gestos, hábitos,

comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (Sarmiento, 2007, p. 26).

Em conformidade com essa ideia de construção dos significados sobre a infância, infere-se que os modos de conceber a infância e a criança, também são conduzidos por intenções e visões de sociedade. Partindo da definição etimológica da palavra infância e suas repercussões na delimitação dos lugares sociais ocupados pelas crianças, nas mais diferentes culturas, o que se observa são disputas, mudanças, mas também tentativas de frear as mudanças. Conforme Sarmiento (2007),

[...] a palavra infância é de origem latina, cujo sentido etimológico significa “aquele que não fala” (in) – negação, (fans) – o que não fala. Sendo assim, em algumas sociedades antigas as crianças muito pouco ou nada valiam, elas eram vítimas de castigos físicos e práticas como o infanticídio e o filicídio, sem que seus agressores (que na maioria das vezes eram os próprios pais) fossem punidos. Não havia leis que as protegessem contra as diferentes formas de violência e exclusão social praticada pelos adultos (Sarmiento. 2007, p. 30)

A definição traduz uma visão que dá relevo à condição de dependência, combinada à ausência de fala dos sujeitos que compõem a categoria e, simultâneo a isso, traduz todo o descaso que acabou por impulsionar lutas diversas para a superação dessa visão, portanto, a disputa de novos imaginários sociais e a produção de novas relações.

Nas contribuições de Lajolo (2006, p. 229), “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda”. Para ela a infância é sempre definida de fora, lembrada na terceira pessoa, nas falas alheias, com distanciamento do lugar que ocupa, jamais assume o lugar da pessoa do discurso. Lajolo (2006, p. 230) amplia sua análise lembrando que, há também outros grupos sociais tratados como “os outros eles e outras elas no discurso que os define”, dentre estes, as mulheres os índios e negros e demais grupos.

Não obstante, esses “outros” jamais se deixaram dominar e a resistência é outro traço que atravessa a história e a produção da cultura humanas, para além das fronteiras etimológicas e do instituído. Como bem estabelece Sonia Kramer (1986),

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 1986, p. 79).

Dar significado social, trazer a criança para o centro dos debates e processos materiais e histórico/sociais de existência, onde as coisas acontecem, e junto com esse processo a formação das infâncias, a infância pobre e rica a infância negra e branca, concedendo valor à

criança como ser social que é, e não somente como uma possibilidade, é parte dos desafios que estão postos aos estudos sobre a infância. Dessa forma, há que se considerar um rápido processo de evolução científico-tecnológica, político-econômica e cultural nas últimas décadas para com a infância, sem perder de vista que as crianças ainda continuam sendo vítimas das mais diversas formas de violência e exclusão social, mas também há deslocamentos e conquistas.

Nesse movimento, o conceito apresentado por Kramer; Nunes e Corsino (2011) propõe situar a criança - descrita na epígrafe - no centro do debate da EI e a demarcação de que essas crianças interagem e compõem agenda dos debates e pesquisas atuais. Pensando nessa criança, defendemos a Educação Infantil conforme anunciada na Constituição Federal do Brasil (1988), no capítulo que faz referência a educação, Art. 208, inciso IV- como direito de toda criança e família, dever do Estado e desde a LDB de 1996, a primeira etapa da educação básica, aqui é entendida como um bem público pautada no princípio da justiça social.

Mas até chegar a ser reconhecida, essa nova concepção de criança, como cidadã, o cenário político-social tem histórias representadas pelos desafios deste campo, mundialmente marcado por diferentes concepções e olhares sobre a criança e a infância. Esses olhares parecem ir e vir, desde a noção de criança como adulto em miniatura, na Idade Média, até o reconhecimento como cidadã, na contemporaneidade.

Concordamos com Kramer (2000) ao afirmar que, se reconhecemos a história e a linguagem como dimensões importantes na constituição da humanidade, se acreditamos que há uma história a ser contada, então é possível compreender que há uma infância dos homens e mulheres. Porque a infância compõe a história, assim poderemos compreender nossas crianças e valorizá-las no presente, a partir da pessoa humana e histórica que são. Para Evangelista e Shiroma (2019), a dimensão histórica nos estudos diz respeito a “conhecerem-se as formas de determinação históricas, derivadas das relações sociais que configuram a própria existência humana” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 4).

Assim considera-se que o acesso à cultura de um determinado tempo histórico, às relações sociais de produção, o conhecimento dos bens culturais possibilita reflexões sobre o mundo, mas isso não ocorre sem influência dos condicionantes sociais que permeiam cada período. Evangelista e Shiroma (2019, p. 4), citando Marx e Engels (2007) relembram que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida determina a consciência” e tais determinações se inscrevem nas relações sociais de produção que conduzem nossa vida, material e configuram a existência humana, como é possível perceber na história da educação infantil e das concepções de criança e infância.

Vale destacar as contribuições da sociologia da infância que sugere constituir a infância como objeto sociológico, concebendo a infância como categoria geracional, pois através dela se revelam tanto as possibilidades quanto os constrangimentos da estrutura social, como indica Sarmiento (2005). Todavia, as perspectivas biologistas e psicologizantes ainda exercem grande influência no campo educacional e contribuem para a sobrevivência de ideias que tendem a diminuir a condição das crianças como sujeitos da história. A vista disso, Sarmiento (2005) alerta para a crítica às visões que tendem a posicionar a infância como

Um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmiento, 2005, p. 361).

Tais concepções, sustentam o debate sobre o desenvolvimento infantil em si mesmo, reduz o atendimento a necessidades básicas de sobrevivência, estimulação sensorial e se perde nas diferentes infâncias, fragilizam a visão de criança como sujeito histórico de direitos, ao qual se deve assistência por direito, mas não o assistencialismo corrosivo.

Ademais o fortalecimento da concepção de criança como sujeito de direitos, se materializa em diferentes espaços e dimensões da vida social, incluindo os contextos familiares e escolares. Nesta dimensão, especificamente, as práticas estão intimamente relacionadas à implementação de políticas públicas, no plano dos sistemas de ensino, e à organização pedagógica, no plano das escolas, tendo em vista os avanços necessários para o atendimento da criança como sujeito de direitos e a promoção da Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelece a LDB 9394/1996. Antes desta definição, porém, o Brasil passou por um longo ciclo de reforço das visões assistenciais, de cunho discriminador com a criança pobre, via regra aquela subjugada pelos efeitos das hierarquias sociais produzidos pela colonização.

Pode-se dizer que a sociedade brasileira, como é próprio das sociedades capitalistas, é ordenada em conformidade com as exigências e desafios do mundo do trabalho. A infância, principalmente das crianças negras e filhas da classe trabalhadora, sofre diversas opressões, vivendo em estado precário. Essa precariedade é usada, por vezes, como justificativa para sustentar teorias que cercam os “necessitados” do que aparenta oportunidade de superação da pobreza, mas o que ocorre é a manutenção dela. Retomar alguns elementos que antecedem ao ordenamento jurídico atual é parte dos movimentos que ajudam a entender esse processo. É disso que o próximo tópico trata

1.2 A assistência à infância no Brasil: Os atos e práticas do cuidar e educar desde a roda dos expostos

A educação da primeira infância, no Brasil, tem suas origens históricas na oferta por órgão de caráter assistencialista. Nas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, 2006), bem como em Marcilio (2003), Kuhlmann Jr. (1998; 2004; 2011), dentre outros, são reveladas que as primeiras iniciativas de atendimento das crianças abandonadas se deram, “seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Essas instituições foram documentadas, desde a Colônia, em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e, posteriormente em São Paulo (1825), já no início do Império (HISTEDBR, 2006; Marcilio, 2003).

Tais instituições, também chamada de roda dos enjeitados foram pensadas para diminuir o alto número de bebês encontrados mortos e, portanto, tinham a conotação de trabalho de “caridade”, organizado como sistema de proteção aos enjeitados. Os espaços eram preparados em antigos hospitais, os quais deveriam arcar com o socorro dos infantes e reconhecidos, na época, como um mal necessário, visto que a sociedade burguesa atribuía exclusivamente à mãe a educação e os cuidados à criança pequena.

Conforme eram entregues nas Rodas dos Expostos, as crianças passavam por avaliação de equipes diversas de profissionais (médicos, enfermeiros e juízes) que determinavam seu destino de acordo com os diagnósticos produzidos (Mendes, 2021). Toda ação era registrada em livros e depois dos primeiros cuidados as crianças, na idade de 0 a 3 anos, eram entregues às amas de leite. Estas eram, basicamente, índias ou negras que serviam de “freguesia” às Santas Casas de Misericórdia e recebiam pelos serviços prestados. Segundo relata Mendes (2021), os cuidados das amas secas² faziam parte da sequência de assistência às crianças (de 3 a 7 anos), até a entrega às famílias voluntárias ou instituições de aprendizes (para os meninos) ou de recolhimento (para as meninas), a partir dos 7 anos.

Nos relatos, da mesma autora, mostram que havia descuidos por parte das cuidadoras, o que resultava no óbito de alguns expostos. Casos extremos como esses, porém, eram omitidos pelas amas, muitas das quais visavam, prioritariamente, o recebimento do dinheiro. Desde esse trágico capítulo da história, é notório o descaso na atenção à infância e a preponderância do

² Ama de Leite” ou “Ama Seca”, mulheres empregadas para alimentar e criar as crianças recebidas na roda até que fossem encaminhadas à adoção, ao trabalho ou ao acolhimento institucional.

tratamento filantropo privado a uma questão social que, ressaltado-se, não encontrava amparo no Estado. A sobrevivência da Roda dos Expostos por tão longa data, entre outros aspectos, revelador de algumas facetas sócio-políticas do Estado brasileiro: a) descaso público com a educação da primeira infância; b) produção da dualidade do ensino entre aquele oferecido às crianças das camadas populares e aquele destinado às classes econômica e politicamente dominantes; c) omissão ante ao abandono e, além de tudo isso, d) indiferença às necessidades reais da primeira infância.

Esse modo de “cuidar” da criança, sob forte influência médico- higienista, predominou no Brasil por muito tempo e se manteve por três regimes de governo que na década de 1920 revelou-se como um período de instabilidade institucional, representado pelos presidentes: Epitácio Pessoa (1919-1922), Artur Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930), que procuraram acomodar a governabilidade diante das turbulências políticas (Mendes 2021). A sobrevivência da Roda dos Expostos por tão longa data, entre outros aspectos, revelador de algumas facetas sócio-políticas do Estado brasileiro: a) descaso público com a educação da primeira infância; b) produção da dualidade do ensino entre aquele oferecido às crianças das camadas populares e aquele destinado às classes econômica e politicamente dominantes; c) omissão ante ao abandono e, além de tudo isso, d) indiferença às necessidades reais da primeira infância.

Segundo Guimarães (2017) na Primeira República (1889-1930), alguns sinais de movimentos em torno de possibilidades para o atendimento da criança pequena começavam a ganhar força. No entanto, a necessidade de educação para as crianças não estava associada ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças das classes populares no sentido ampla, mas centrada nos filhos e filhas de mães trabalhadoras, operárias e empregadas domésticas de mulheres burguesas. Logo, estava associado ao interesse patronal de ter disponível a mão de obra dessas mulheres para atender demandas específicas de uma sociedade em mudança.

As primeiras iniciativas tiveram ainda um caráter higienista, um trabalho beneficente realizado por médicos a fim de conter os níveis altos de mortalidade infantil. A roda dos expostos só veio a ser extinta, em 1930, com os avanços que culminaram na “organização” do sistema educacional brasileiro e com o surgimento das creches. No entanto, surgiram outras maneiras de manter a lógica do assistencialismo aos infantes. Conforme pesquisa de Kuhlmann Jr. (1996) havia articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, influenciadas por três concepções:

A Jurídico-Policial: a antropologia criminal daria ênfase aos fatores hereditários e a sociologia criminal daria ênfase à influência do meio. Na concepção Médico-higienista: os higienistas discutiam projetos para a construção de escolas, implantação de serviços de inspeção médico-escolar e a apresentação de sugestões para todos os ramos do ensino, especialistas e educação primária e infantil. A terceira, a Concepção Religiosa, a Igreja Católica apareciam como sustentáculo da sociedade capitalista, pois sua experiência secular não podia ser desprezada, transformando o pobre em protetor do rico. (Kuhlmann JR. 1996, p.82).

A concepção de escola já nasce subalterna a um plano social, no qual a estrutura dos poderes buscava garantir a manutenção das suas classes, restando à criança pobre um lugar, antes já pensado para ela, mas não por ela. Uma síntese desse longo percurso é fornecida por Coelho (2013, p. 1):

No século XIX, apenas a criança branca era iniciada ainda em casa, aos 6 anos, nos primeiros estudos de língua, gramática e boas maneiras, a exemplo da Europa. A partir dos anos 30 com a industrialização e urbanização a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico, como o Departamento Nacional da Criança (1940), Funabem e Sam em (1941), Projeto Casulo e Legião Brasileira de Assistência em (1942), UNICEF em (1946), Comitê Brasil da organização Mundial de Educação Pré Escolar em (1953), CNAE em (1955), OMEP em (1969), e Coepre em (1975); e que nem sempre cumpriam sua função ou alcançavam seu objetivo.

Conforme narra a história o acesso à educação já começa desigual, dividindo cada classe em seu lugar e para sua finalidade, pois o acesso ao conhecimento, chega para atrasado para a criança pobre, apenas depois de mudanças sociais e com elas a necessidade de mão de obra para a indústria, que despertam o interesse sobre o lugar e função social para as classes subalternas.

O assistencialismo e a preparação de uma proposta educacional surgiram como metas do Estado brasileiro, indicando o início das proposições educativas para as primeiras instituições pré-escolares no Brasil (Kuhlmann Jr., 1998). Tais instituições, foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras de atendimento pré-escolar de cunho assistencialista. As creches e escolas maternas pensadas para filhos de operários eram consideradas uma dádiva dos filantropos, que propunham o atendimento educacional à infância por meio de entidades assistenciais. Longe da perspectiva do direito do trabalhador e de seus filhos. Essas instituições eram reconhecidas, na época, como um mal necessário, visto que a sociedade burguesa atribuía exclusivamente à mãe a educação e os cuidados à criança pequena.

A criação de creches em indústrias, destinadas aos filhos de operários no Rio de Janeiro e São Paulo mobilizou um debate importante acerca de sua necessidade, orientado por uma controvérsia que envolveu educadores e políticos. Alguns destes defendiam a creche como um recurso necessário para atender a mão-de-obra feminina que se incorporava ao trabalho operário

nas indústrias ou no trabalho doméstico para as elites. Outros, apoiados por teorias psicológicas, acreditavam que somente a mãe poderia cuidar de seu filho pequeno, criticando e fazendo um movimento de impedimento à abertura das creches. As creches eram por muitos, paradoxalmente defendida - como apontado acima – como um mal necessário. Essas discussões sobre assistencialismo e creche como uma necessidade e direito da mãe trabalhadora, avançavam no início do século XX.

Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, creche deixou de ser figura da secretaria de assistência social e passou a fazer parte da agenda das secretarias de educação em todo país. No entanto, 35 anos após a promulgação da Lei Magna, o assistencialismo é uma questão corrente, indicando que a luta pelo direito à educação não se encerra com a prescrição em normas. Correa (2020) ressalta que a realidade em torno da EI viria a se (re) configurar com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, que formalizou legalmente o direito à creche aos filhos de pais trabalhadores. No entanto, alguns desafios permanecem, como será demonstrado, mesmo que sinteticamente, no próximo tópico.

1.3 A educação da criança após a Constituição Federal de 1988: direito social ou nova filantropia?

O direito à inclusão e permanência de indivíduos historicamente excluídos do sistema educacional coloca o desafio de democratizar o conhecimento construído pela humanidade. No caso das crianças a proteção desse direito passa, também, pelo reconhecimento de sua condição de sujeitos históricos.

A educação, concebida como direito fundamental só veio a ser incorporada nas legislações brasileiras após longas lutas, o que se expressa, inclusive, nos termos que a Constituição de 1988 determina as responsabilidades com o dever de educar:

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

O texto segue e no artigo 206 determina ainda os princípios que irão embasar a ação educativa, dos quais julgamos necessário destacar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Já o Capítulo VII da Constituição, que trata família, da criança do adolescente e do idoso, vai ampliar a previsão de direitos sociais e de proteção individual dos cidadãos e cidadãs inseridos nesses grupos:

Art. 227. 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 à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988)³

Não resta dúvida, portanto, de que os fundamentos legais visam assegurar o direito da criança à educação em igualdade de condições para o acesso e permanência, de modo que tais diretrizes não devem ser negligenciadas ou deturpadas.

Depois da Constituição, outro instrumento que trouxe reforço ao arcabouço da proteção dos direitos dos pequenos foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA, além de reconhecer a criança e ao adolescente como sujeitos de direitos, define a criança como a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. O Estatuto assegura em seus artigos 4º, 53 e 208 alguns dos fundamentos que reforçam os preceitos da Constituição e, posteriormente, também inspiraram formulações importantes da LDB:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e (Brasil, 1990)⁴

Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Brasil, 1990)⁵

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referente ao não oferecimento ou oferta irregular

I - Do ensino obrigatório;

II - De atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência;

III – de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

(Brasil, 1990)⁶

³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

⁴ Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019.

⁵ Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019.

⁶ Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019.

À luz dos preceitos constitucionais anteriormente listados e das inscrições previstas no ECA, é irrefutável a responsabilidade do Estado frente à proteção do direito das crianças e a garantia de meios para assegurar a oferta de vagas e igualdade de condições para o acesso à Educação Infantil, definida como primeira etapa da Educação Básica, conforme Lei de Diretrizes Bases⁷ da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, a qual preconiza em seu artigo 29 que:

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

O reconhecimento do direito das crianças na LDB de 1996, suscitou, também, algumas alterações na organização das creches e pré-escolas, vinculando todo atendimento aos municípios e órgãos responsáveis pela educação, mas isso também mobiliza alguns setores para a proteção de seus interesses privados, de modo que o atendimento por meio de convênios vem sendo apresentado como alternativa para suprir a ausência da rede pública e assegurar o cumprimento do preceito da obrigatoriedade de matricular as crianças de 4 e 5 anos.

Essa ação gera uma falsa interação de “mutualismo”, dependência, como se fosse promessa de redenção, com falsos benefícios pois só um dos lados é beneficiado de fato, a criança perde na qualidade do atendimento e na materialização do direito, enquanto o Estado se beneficia do investimento de baixo custo. Os avanços no plano legal, portanto, não podem ofuscar as lacunas que ainda persistem, como no caso das condições de atendimento e a omissão frente à obrigatoriedade da oferta de creche para as crianças de 0 a 3 anos. Ademais a LDB 9394/1996, ao conceber a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, definiu o redirecionamento do atendimento da EI da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação, mudando, portanto, seu status de serviço assistencial para atendimento educacional. Um dos desafios atuais é fortalecer a relação entre cuidar e educar de modo sistêmico, isto é, assegurando a indissociação entre o acolhimento e o arcabouço pedagógico de aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento da criança pequena. Soma-se a isso a dificuldade em vencer os ranços do assistencialismo, como visto antes, marca histórica do atendimento às crianças e que, ainda hoje assombra o sistema educacional, nos diferentes cantos do país, como denota Kuhlmann (2000, p. 7):

⁷ O ano de 2023 teve início com a publicação da Lei 14.533 em janeiro, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Como resultado, foram alterados os artigos 4º e 26 da Lei 9.394/96. 15 de fev. de 2023.

[...] a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 5 anos e oito meses, seriam usuários de pré-escolas (Kuhlman, 2000, p. 7).

Em síntese, a falta de vagas continua sendo um pretexto para manutenção de velhas práticas, pois mesmo diante dos avanços legais, o atendimento em locais inapropriados ainda é uma prática corrente. Em trabalho recente Correa (2020) contextualiza que o poder público investe seus recursos em instituições filantrópicas, privadas, deixando de fortalecer sua própria rede. “Considerando todos esses fatores aliados a outras políticas educacionais de caráter neoliberal, afirmam tratar de uma verdadeira “política nacional de conveniamento” (Correa, 2020, p. 3).

Desse modo não há como negar a prevalência da distância entre o direito e a oferta, pondo em evidencia o número restrito de vagas. Este fato tem gerado mecanismos de seleção que geram a exclusão de parte do público a ser atendido, como o sorteio para ocupar as poucas vagas ou, ainda, a avaliação de perfil das famílias, com base em pressupostos da vulnerabilidade ou necessidade social, gerada nos apelos da indústria e do trabalho, ao direito das mães e não da criança. O assistencialismo, infelizmente, ainda é prática estruturadora das forças hegemônicas, embora tenha se reconfigurado, mas sem perder o apelo de atenção à criança pobre.

Conforme Evangelista e Shiroma (2012), as tensões e debates do início do século XXI sobre a educação deram grande relevo ao “alívio” da pobreza, argumento do assistencialismo que também serve aos mecanismos de contenção dos grupos sociais tidos como de risco. Por essa lógica a defesa da educação emerge associada à empregabilidade, como se a educação fosse a base estruturante do desemprego.

Para Evangelista e Shiroma (2012) esse debate vem se configurando desde os anos 1990, regido pelos conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. Porém no final da década os conceitos assumem nova vertente, fala-se então de justiça social, coesão social, inclusão, oportunidade e seguridade. Fala-se, portanto, de “educação para o combate à pobreza” (Evangelista; Shiroma, 2012, p. 44). O debate assume forma de filantropia, apesar de toda benevolência e preocupação com os mais pobres, não se pretendia atacar as causas da pobreza ou buscar respostas para elas, pelo contrário sustenta-se uma situação de dependência que garante a manutenção do debate e das ações assistencialistas sem perspectiva de mudança.

A pobreza adquiriu nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial (BM)⁸ difundiu seu informe em 1990, com a intenção promover uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho. Para Gentili (2017, p. 194), o que está em jogo é o “valor econômico do saber”, conforme situa desde meados da década de 1960, o Banco Mundial começa a definir seus princípios de assistência e desenvolvimento educativo. O debate clareia as intenções neoliberais em detrimento do direito conquistado legalmente,

A escola pública é algo mais do que uma simples e conspiratória armadilha do capital para estender seu poder sobre as massas. Esse é um dos núcleos de sentido que o neoliberalismo pretende desintegrar: a própria ideia dos direitos sociais e a necessidade de uma rede de instituições públicas destinadas a materializá-los. A interpretação meritocrática neo-economicismo baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e de impor a lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se, eles próprios, enquanto proprietários, como consumidores racionais. (Gentili, 2017, p. 199).

Os objetivos neoliberais redirecionam as intenções para uma pseudofilantropia que, para o Estado, é positiva, pois investe nas organizações filantrópicas, associações, justifica sua atuação e assim aquieta o pobre e nega-lhe o direito adquirido, em troca de “oportunidades “de mercado. “O neoliberalismo orienta-se para garantir o deslocamento do protagonismo estatal, o gasto público transferindo-o para a própria comunidade pela privatização de programas” (Gentili, 2017, p. 196). Dessa forma legitima novas formas de exclusão e de manutenção das classes desiguais.

Nesse cenário o Estado tem seu papel modificado, ao invés de promover o avanço das políticas públicas educacionais, transfere essa ação para a sociedade assumindo a função de agente fiscalizador (Campos, 2020), tal mudança nas configurações dessas relações de poder, “possuem efeitos deletérios na concretização do direito à educação na lógica de um projeto coletivo e emancipatório” (Campos, 2020, p. 12).

⁸ O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento e atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro>. Acesso em: 13 ago. 2023)

Tal projeto fosse prioridade, a educação Infantil pública municipal, colocada como norte para o avanço a uma sociedade democrática, as escolas deixariam de funcionar em associações comunitárias, que por sua vez seriam extintas. Quando a realidade histórica da educação pública marcada por privatizações em diversas instancias, se mantém, certamente que essa escola “pública” e seus significados estão sendo relativizados ou secundarizados. As crianças têm se tornado as maiores vítimas do processo de ajustes neoliberais.

O resultado desse processo, no que diz respeito à infância, é desolador. Segundo dados do UNICEF (2006),

[...] todos os dias 30 mil crianças morrem devido a doenças evitáveis, resultando em 11 milhões de mortes infantis por ano. No Japão, a expectativa de vida para uma criança é de 82 anos e o número de crianças que morrem antes de completar 5 anos é de 5 em 1000. Na Zâmbia, a expectativa de vida para as crianças é de 33 anos, e 82 em mil crianças morrerão antes de completar 5 anos de idade. Mesmo que seja possível verificar alguns avanços, a infância para cerca de 50% dos dois bilhões de crianças é brutalmente diferente daquela idealizada nas convenções internacionais ou cúpulas governamentais (Campos, 2009, p. 29).

Esse cenário da infância no mundo que associado à pobreza, é cada vez mais distante o propósito de direitos materializados nesse cenário que concepções, lutas, olhares, forças e crianças são ressignificadas, reinterpretadas, conforme as lutas e jogos políticos de cada lugar. A história e organização das instituições de atendimento da criança estiveram atreladas aos fatos históricos inerentes ao desenvolvimento da vida urbana, à organização das cidades e modos de produção e à sua consequência na vida das pessoas quanto às condições de vida,

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (Kuhlmann, 2001, p. 81)

Sendo assim, a história das instituições de educação infantil não pode ser compreendida distante da história das mulheres e crianças da sociedade, seja ela qual for, é preciso ampliar o olhar para além dos fatos, compreender os sujeitos, o tempo histórico construído por eles e o sujeito construído pelo tempo histórico. É necessário acrescentar as demais influências que o cercaram, de diversas esferas e forças, seja social, política econômica. Campos (2009), na sua pesquisa sobre os organismos internacionais e seu interesse na EI, analisa projetos que são regidos por princípios da compensação, sustentam práticas assistencialistas e filantrópicas embasam suas ações nas ideias do direito e justiça social. “A educação Infantil é tomada como estratégia privilegiada para interromper o que chamam de “círculo vicioso da pobreza”. Um ciclo vicioso que caminha em direção a uma benevolência capitalista, tem a tendência de

crescer, pois os órgãos internacionais da benevolência não propõem a superação da pobreza, mas a manutenção dela.

Helen Penn (2002) explica que:

[...] a globalização é caracterizada por um ponto de vista econômico neoliberal que exacerba a desigualdade entre nações ricas e pobres e entre ricos e pobres, dentro de cada país, bem como por um otimismo tecnológico-científico que enfatiza os benefícios das intervenções tecnológicas. Mostra como esses dois aspectos da globalização influenciaram as políticas para crianças pequenas que o Banco Mundial vem promovendo ativamente (Penn, 2002, p. 5).

A globalização que sustenta e amplia as desigualdades, sustenta também as taxas de mortalidade, a pobreza, e põe em destaque as fragilidades que a categoria geracional infância carrega historicamente. Mas as ideias que mantém o interesse dos órgãos internacionais, as metáforas econômicas e otimismo tecnológico, da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância. Nesse cenário o objetivo da infância “é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o "capital humano “do futuro (Penn, 2002, p. 7). Além de esvaziar a pessoa do tempo presente na criança, vislumbrando o que ela virá a ser no futuro, esse adulto plenamente produtivo que a ideologia do Banco Mundial produz, ecoa princípios de empreendedorismo neoliberal, cujas ideias estão voltadas para o mercado que visa somente o capital. “Responsabilizar a educação por romper com os ciclos da pobreza, tanto ignora os aspectos estruturais geradores da pobreza, quanto insere a educação infantil no âmbito das políticas compensatórias⁹” (Campos, 2009, p. 33). Esse modelo desconstrói o direito fundamental à educação, que é inalienável, e educação deve se voltar para a pessoa e não para sua capacidade de produzir para o mercado capitalista.

Ademais, a função social da escola é um campo de disputa, pois agrega interesses que visam a construção de modelos antagônicos de sociedade. Tanto pode ser difundida como “compensatória” quando conduz as ações e ideologias pelo viés da compensação para as crianças oriundas da classe trabalhadora, quanto, pode ser vista pela pedagogia histórico crítica, que defende que a educação, especificamente, deve promover o processo de transformação da sociedade. Portanto, corroboramos com a pedagogia histórico crítica quando expressa a o seu compromisso com a classe trabalhadora, em oposição a à educação compensatória e à sua visão assistencialista.

⁹ Educação Infantil de base compensatória, difundidas no Brasil nos anos 1979/1980. Se organizavam a partir da lógica de compensar déficits, mas não visam sua superação.

Sonia Kramer (1982, p. 54), nos ajuda com sua pesquisa, mostrando que desde o século XIX, a pré-escola foi sempre vista como se fosse um antídoto para a privação cultural. Como contexto histórico recente, “educação compensatória”, parte do contexto da Segunda Guerra Mundial, quando surgiu uma valorização da pré-escola, com suas características compensatórias para as classes trabalhadoras. Os Estados Unidos e a Europa, partindo da década de 1960, inicia-se um movimento de ampliação do atendimento pré escolar, marcado por expansão dos programas de cunho compensatório: visando recompor a alimentação e os de ordem sanitária; libertar a mulher para o trabalho, os relacionados à assistência social; os de compensação afetiva da criança, por meio de teoria psicanalítica e do desenvolvimento infantil; os de estudos antropológicos e sociológicos; os de pesquisa sobre o pensamento da criança e a interferência da linguagem no rendimento escolar. No entanto, para Saviani (2018) a educação compensatória impõe sobre a educação, responsabilidades que não são educacionais.

Mas, as bases que sustentam tais ideais, dos programas compensatórios, ancoram-se nos problemas ligados às necessidades que são de âmbito social. Tais problemas são coercitivamente “justificados” na falta de acesso a “educação”, na pobreza, nas fragilidades das classes subalternas, como se originárias delas fosse. Nesse contexto, se originam as ações que sustentam o “cuidado” e a educação compensatória pensada para com as classes trabalhadoras. Conforme Kramer (1982):

...os pais não conseguem dar, aos filhos “carentes culturalmente”, a base que tenha sucesso na escola e na sociedade. O pré-escolar, neste caso, constituiria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Atribui-se a esse nível de ensino a função de realizar a mudança social sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural... Em síntese, a expansão da pré escola compensatória reflete uma proposta de “mudança social” que não coloca em questão a estrutura social que gera a desigualdade (Kramer, 1982, p. 55).

A proposta reparação da carência material, se mostra atraente quando embalada nos princípios do capital e este apresentado como ideal de sociedade em crescimento. No entanto não representa mudança social ou saída para as desigualdades. Uma escola rica para ricos e uma escola pobre para pobres só sustenta os interesses da classe hegemônica. Conforme Kramer (1982) não há interesse ou oferta de instrumentalização a fim de garantir aquisição ao saber dominante para combater o fracasso escolar. Ao contrário, reservam apenas treinamento e adiestramento, conceitos, palavras e hábitos que elas não dominam, perpetuando a discriminação e o fracasso educacional e escolar.

As carências culturais se devem, não a ausência de saber da classe trabalhadora, nem das deficiências individuais, mas, ao contrário, à classe trabalhadora não ter acesso à cultura dominante. No entanto, o fracasso escolar é atribuído às crianças por conta de suas carências

de ordem social e cultural, estando, assim, em desvantagem em relação às crianças das classes dominantes (Kramer, 1982).

Saviani (2018), amplia esse debate afirmando que superar a marginalidade e nivelar as condições de aprendizagem das crianças carentes, atribui-se à educação um conjunto de papéis que são inerentes às políticas compensatórias, fazendo com que a função básica da educação seja interpretada em termos de equalização social. Atribuir a escola a responsabilidade de solucionar problemas sociais das classes trabalhadoras e seus filhos, colocando-a como a esperança mais viável para efetiva ascensão de classe não resolve o problema, mas garante uma classe dominada, apaziguada a serviço do crescimento do mercado e das classes dominantes. Sobre o papel da escola nas classes sociais, Kramer (1982), diz que “a abordagem da privação cultural, deixa de lado as relações existentes entre a instituição escolar e as classes sociais. Considerando a escola neutra e apolítica, propõe-se a superar diferenças devidas à classe social, por meio da educação compensatória” (Kramer, 1982, p. 57).

Ademais, as diferenças devidas à classe social e a pobreza, são efeitos da desigualdade, nesse contexto, entende-se ainda que, a base da privação cultural é a educação compensatória, pois discrimina as crianças de sua cultura de origem, culpa as crianças, a família e o meio pelas necessidades existentes, querendo corrigir as deficiências com treinamento de habilidades e de obediência, sendo essa educação insatisfatória, que atua em favor de submeter as crianças das classes dominadas a mais uma dominação, além das já existentes nessa sociedade desigual e injusta em que vivem (Kramer, 1982). Para Kramer (1982), vale compreender a importância dos estudos que envolvem a criança, não serem desassociados da pessoa histórica que a criança representa. As nuances da história da educação da criança pequena e pobre, perpassa sempre as questões que envolvem as relações de produção e trabalho e das relações de classes sociais.

Dentre as marcas históricas das instituições de educação infantil estão principalmente as lutas e conquistas dos movimentos ligados ao trabalho feminino, que envolvem também as classes desiguais e demarcam o processo de embates, avanços e retrocessos dessa etapa da educação.

Desvelar e desnaturalizar a educação infantil como um todo indissociável, tal como formulado em lei, implica conhecer e reconhecer que creches e pré-escolas guardam identidades muito diversas, produzidas, ao longo da história, em torno do conceito de educação para crianças de pouca idade. A ideia de educação infantil é uma construção histórica e social. (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 72)

Trazer à luz a ideia de EI indissociável, como um processo que é todo (creche e pré-escola) relevante para formação humana, perpassa questões que dizem respeito aos sujeitos

crianças envolvidas, e com maneiras de ver a criança construídas historicamente. Critérios legais em si não darão conta de desnaturalizá-la, trazendo à luz a natureza do direito universal da criança cidadã, desde o seu nascimento, à educação pública com qualidade.

Nesse sentido, construir um contexto para compreensão das instituições de atendimento a criança pequena, exige um estudo complexo. Desnaturalizar a educação infantil, sua história e das instituições de atendimento é mais do que juntar fatos subsequentes, para Kuhlmann Jr. (1998, p. 87) é a “interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens”.

Para Kramer (1995) a condição específica de uma criança ou um grupo de crianças está relacionada às classes sociais em que estão inseridas. Essa afirmação instiga a reflexão sobre alguns aspectos das infâncias que, de fato se diferenciam de acordo com a posição da criança e de sua família na estrutura da sociedade, esses detalhes costumam passar despercebidos quando o olhar simplifica as diferenças e analisa o cenário tratando a todas apenas como crianças, sem a devida distinção sobre as questões de classe a que pertencem, de gênero, de raça.

Essas instituições foram vistas como “mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; foram apresentadas em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” (Kuhlmann, 1998, p.78). Então naquele momento, pode-se dizer, que favoreceu as famílias no sentido de evitar o abandono naquelas instituições. Essa história seguiu-se, com o surgimento de outros espaços (creches) cedidos por instituições de tipos diferenciados no país. O caráter assistencialista evidenciava o trabalho voluntário, caracterizando ainda mais a não profissionalização de pessoas para atender a criança pequena. Às crianças pobres, restava um atendimento de má qualidade, destinado as camadas menos favorecidas. Essas instituições eram vinculadas a secretaria de assistência social e não à educação.

Essa realidade perdurou a longo da década de 1970 e 1980 evidencia as tensões entre o público e privado, mas também os seus disfarces, pois o atendimento de cunho compensatório foi recorrentemente alegado como meio de evitar o abandono das crianças. Nesse período, conforme Kuhlmann Jr. (2001), os interesses de alguns seguimentos sociais exerceram forte influência sobre a proposta de atendimento à criança na creche, dentre os quais figuram empresários, políticos, médicos, religiosos, educadores, juristas e assistentes sociais.

1.4 Planejamento educacional: conflitos e interpretações

O estudo das diretrizes para a educação infantil instituídas nos Planos Municipais de Educação vigentes entre 2012 e 2022 e suas relações com os Projetos Políticos Pedagógicos dos CMEIs trouxe o desafio de ver além das prescrições formais dos Planos, embora sem esvaziar os seus sentidos. O exercício de planejar envolve ações que não se encerram no gestual formal de expor intenções, seja no papel ou em quaisquer outros meios de registros, mas implica movimentos articulados entre o pensar e o agir, mediados pelos objetivos, a avaliação das condições de materialização e o monitoramento das ações. Nessa quadra o registro é um meio de produzir sínteses e formalizar tudo que foi elaborado, debatido e organizado no processo de planejamento. O resultado esperado desse processo de planejamento é o plano, uma estratégia formalizada e organizada, material físico.

O Planejamento em geral, e o planejamento educacional, em particular, explicitam estratégias de utilização da intervenção do Estado, enquanto organizador do espaço econômico social e político, possível à expansão do projeto de desenvolvimento capitalista no Brasil (Neves; Oliveira; Lira, 1984, p. 55).

O ato de planejar é inerente ao ser humano, constitui sua história, desde os primórdios já se apresentavam indícios de que o ser humano planejava suas ações, mesmo que de maneira informal, quando deixou de ser nômade para trabalhar na agricultura. Planejar como processo de preparação, projetar e se organizar para alcançar uma meta ou fazer algo que se deseja é necessidade humana. Padilha (2002) considera o planejamento como um processo de reflexão e de tomada de decisão frente uma ação, envolve ainda a previsão de necessidades e racionalização de empregos de meios e recursos materiais disponíveis, objetivando a efetivação de ações planejadas e prazos e etapas determinadas com base em avaliações.

A Constituição Federal estabelece o planejamento como direcionador para o setor público e privado. Desse modo, o planejamento educacional, assume dimensões complexas e implica na organização dos sistemas em vários níveis, considerando as especificidades das regiões que trazem em si dimensões da diversidade cultural, geracional, histórica e das classes sociais e econômicas, bem como das relações materiais que traduzem os modos de vida em sociedade.

O Planejamento escolar é um instrumento de organização e direcionamento do trabalho político-pedagógico e traduz a reflexão e o grau de envolvimento da comunidade escolar sobre a tomada de decisão frente aos desafios que afetam o cumprimento dos fins institucionais. Libâneo (1992, p. 221) o conceitua como “processo de racionalização, organização e

coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. O ato de planejar envolve diferentes níveis de ação e, portanto, diz respeito a instrumentos que, embora tenham como pressuposto a superação de práticas reativas desordenadas, visam atingir propósitos mais específicos. São exemplares desses níveis distintos de planificação o Projeto Político Pedagógico (PPP), que estabelece metas tanto administrativas quanto pedagógicas, os planos de ensino e os planos de aula, os quais embora articulados, são orientados por suas finalidades mediatas e imediatas. Nesse sentido o Planejamento escolar visa a organização geral das atividades e ações de uma unidade escolar e não deve ser confundido com o PPP, pois, embora contenham características semelhantes, são documentos distintos pois a duração do plano escolar é de curto prazo e deve atender atentamente às questões circunstanciais, históricas, sociais de modo imediato.

Para Demerval Saviani o conceito de plano de educação e sistema de educação estão intimamente ligados:

Com efeito, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento (Saviani 1999, p. 120).

Desse modo pensar o planejamento educacional não deve se dar em separado do conceito de sistema, que envolve intencionalidades e articulação de outros elementos que compõem a sociedade ou grupo para o qual ou para quem, as ações, antes planejadas são minuciosamente articuladas. Busca-se assim, compreender a dinâmica do planejamento educacional afastando-o da “neutralidade científica”, conduzindo o debate para a leitura da sua composição política e das ações de articulação dos interesses do mercado financeiro e o estado.

O Projeto Político Pedagógico, por sua vez, engloba um processo de ação-reflexão-ação coletiva e conscientemente organizada, envolvendo toda a comunidade escolar (famílias, docentes, discentes, técnicos de todas as instâncias da escola). A construção coletiva do PPP diz respeito ao esforço de enraizar a participação, o exercício da democracia e a valorização identitária da comunidade na luta pela superação de padrões hierárquicos na gestão escolar.

Com base em Neves, Oliveira e Lira (1984), corroboramos a ideia de que o planejamento explicita a consolidação das estratégias da intervenção do Estado no tocante à educação. As autoras afirmam, que nas sociedades burguesas o planejamento vem da própria necessidade de administrar o capital, com vistas a um projeto de desenvolvimento privilegiado conduzido por interesses dos setores economicamente dominantes. A prática do planejamento está envolta em

muitas controvérsias. Como observou Fernandes (2014), particularmente na América Latina, a partir da década de 1950, trata-se de um movimento sob a influência da *Comision Econômica para América Latina* – CEPAL¹⁰ – e com a implantação de políticas nacionais de desenvolvimento nos países latino-americanos, difundiu-se um determinado modelo de planejamento, articulado com uma concepção intervencionista de Estado.

Conforme esse estudo, em 1950 o contexto do final da segunda guerra mundial, havia um esforço em produzir uma forma explicar as desigualdades econômicas entre os países, conclamando assim a modernização. Nesse sentido o planejamento surge como promotor do crescimento econômico e “desenvolvimento social”. Diante desse cenário destaca-se as influencias das Nações Unidas , advindas da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), conforme estudo (Fernandes, 2014, p. 525), “teve contribuição no fundamentação de explicações para o atraso da América Latina em relação aos centros desenvolvidos, e apresentando formas de superá-los” (Fernandes, 2014, p. 525). Tais explicações, representando as recomendações dos organismos internacionais, vinham como incentivo às teorias de coerção para os fins do mercado capitalista que precisava influenciar as massas populares para o seu crescimento. No entanto, a “modernidade” proporciona consequências, compromete, prejudica estruturas sociais, visionando a adequação de estruturas de poder, conforme a narrativa:

Nesse contexto, a educação era marcada por profundas desigualdades em sua oferta e se destacava pelo alto índice de analfabetismo. A partir da década de 1960, mudanças no modelo econômico, fundamentalmente do modelo de substituição de importações para um processo de industrialização voltado ao mercado externo, contribuiu para a que a alfabetização e a educação popular não se convertessem em processo generalizado e homogeneizador (Fernandes, 2014, p. 535).

Ademais, Conforme Fernandes (2014), dentre profundas mudanças sociais provocadas por esse modelo modernizador, com seus investimentos nos métodos tecnológicos, estão a exclusão da mão de obra do campo, a educação que aparece nesse cenário sendo exemplo de

¹⁰ A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Mediante a resolução 1984/67, de 27 de julho de 1984. É uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, visando à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. Disponível em <https://www.cepal.org/pt-br/sobre>, acesso (08/06/2023)

desigualdades em sua oferta, alto nível de analfabetismo e pouco ou nulo investimento na educação primária, além de desemprego em massa. Nesse período o planejamento vigente foi o “normativo” ou “racional-desenvolvimentista”, caracterizado pela sua centralização em um órgão especializado do Estado e pelo esforço em submeter as realidades social e econômica à racionalidade científica, moderna” (Fernandes, 2014, p. 525). Tais aspectos do plano desenvolvimentista, marcados pelas políticas de industrialização nesse período, que marcam a história do desenvolvimento econômico brasileiro, mostram o caráter do planejamento como instrumento de ação do Estado para gerir a estrutura de acumulação do capital, atendendo a interesses hegemônicos mediante coerção.

Conforme estudos, o planejamento educacional no período de 1960 e 1970, ao contrário de partir das questões do interior da educação e suas demandas, foi fortemente estruturado por implicação da abordagem econômica subjacente a intervenção do Estado desenvolvimentista, conforme Fernandes (2014), convencionou-se chamar de “planejamento econômico capitalista” (Fernandes, 2014, p. 540).

Como consequência do modelo econômico capitalista, junto com a expectativa de mudança social, criou-se também frustração pelo reducionismo econômico do planejamento uma vez que “a educação não democratizava oportunidades, não gerava igualdade e não diminuía a injustiça social” (Gentilini, 1999 *apud* Fernandes 2014, p. 540).

Bem próximo dessa ideia, está o planejamento tecnicista cujo princípio central é a organização racional dos meios e o domínio de conteúdos formais e solução dos problemas na dimensão técnica, sem a devida efetividade social.

Caracteriza-se pelo trato das questões educacionais de forma compartimentalizada dissociada da realidade social mais ampla, comprometendo o atendimento das relações necessariamente existentes entre questões educacionais e o conjunto do movimento da sociedade, reduzindo, dessa forma a problemática educacional aos aspectos exteriores de que se reveste (Neves; Oliveira; Lira, 1984, p. 62).

O debate tecnicista sustenta o documento legal como garantia de ações realizadas, no entanto, não se constrói um sistema sem problematizar as contradições da educação, esse caráter já vem sendo sinalizado desde o manifesto dos pioneiros da educação em 1930¹¹, bem como, por Saviani (1999) nas suas assertivas sobre sistema e planejamento da educação.

¹¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia, escola totalmente pública, essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória e para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem. Em 1931 houve conflito entre católicos (pelo ensino religioso) e escolanovistas. Saviani (2007, p. 195) narra o período como o “equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova” datados de 1932

Para Demerval Saviani o conceito de plano de educação e sistema de educação estão intimamente ligados:

Com efeito, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento (Saviani, 1999, p. 120).

Desse modo pensar o planejamento educacional não deve se dar em separado do conceito de sistema, que envolve intencionalidades e articulação dos outros elementos que compõem a sociedade ou grupo para o qual ou para quem, as ações, antes planejadas são minuciosamente articuladas.

Conforme debate do Dermeval Saviani, há um histórico de lutas que antecede e perpassa o Plano Nacional de educação. Saviani (2017) desenvolveu análise que o levou a formular a hipótese da ausência de sistema de educação no Brasil. Para ele, a política nacional brasileira desde (1985), final da ditadura, apresenta-se com características condensadas nas palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação (Saviani, 2017, p. 32).

Esse contexto marcado por disputas, compassos e descompassos, em torno de projetos para uma educação pública, é demarcado desde a década de 30. Conforme Luiz Dourado (2017), o trabalho foi “marcado por disputas em torno de projetos para uma educação pública, diante de interesses e projetos privados, sobretudo relacionados à questão do financiamento e da gestão da educação” (Saviani, 2017, p. 47).

Segundo registros do Dourado (2017), o ideário escolanovista foi o originário dos primeiros debates sobre o Plano Nacional de educação, em 1932 a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e assim surgiu o compromisso constitucional de fixar o Plano Nacional de Educação. Porém, tanto Dourado (2017) quanto Saviani(2017) pontuam que, houve desmobilização do movimento em 1946, quando Constituição Federal (CF) atribuiu à União competência para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, voltando a se articular 1967, “quando a CF volta a estabelecer o compromisso da União para com a elaboração do PNE, surgindo daí um Plano Nacional para o período de 1968-1971” (Dourado, 2017).

a 1947. A IV Conferência Nacional de Educação declarou a ruptura entre “católicos” e “liberais” com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932).

Assim, os registros históricos feitos por Dourado (2017) que esclarecem e pontuam o viés da educação como desenvolvimento, está no plano de Educação elaborado no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). Para Dourado (2017), a educação veio como uma das estratégias para o plano Global de Desenvolvimento (1968-1971); a educação veio a ser reconhecida como direito social no III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985). Os avanços, no planejamento educacional brasileiro, só vêm a ser efetivos com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pois eleva a educação no campo dos direitos.

O Plano Nacional 2001-2010, segue a constituição mantendo a educação como direito e estabelecendo obrigatoriedade, bem como outros princípios como o de garantir a oferta com qualidade. Para Dourado (2017) apresenta as conferências nacionais de educação e o importante papel político da participação da sociedade no planejamento da educação. Ele destaca a (CONEB), em 2008, e às conferências nacionais de educação (CONAE), de 2010 e 2014, bem como a todas as conferências estaduais e municipais que as antecederam. Dourado (2017) e Saviani (2017) expressam nos seus debates, a luta histórica para a garantia do direito à educação. Eles defendem a construção de um sistema nacional de educação, traduzido na construção coletiva das políticas de Estado, desafia o “Estado brasileiro a garantir a materialização do PNE” e revela sistematicamente o movimento da sociedade civil e política no acompanhamento do PNE (Dourado, 2017, p. 40).

Saviani pontua ainda que há obstáculos, apresentados na histórica resistência de manutenção do ensino público: obstáculos políticos e econômicos, na descontinuidade das reformas, Saviani (2017, p. 27); os obstáculos filosóficos-ideológicos representados na resistência expressa nas disputas teóricas e interesses que modificam os sentidos negando a educação como direito adquirido, Saviani (2017, p.34); obstáculos legais, que se inscrevem na resistência no plano de atividade legislativa, que permita a organização de um sistema de educação nacional em nosso país, Saviani (2017, p. 36).

Os pressupostos defendidos por Saviani (2017) quanto aos obstáculos para estruturação do sistema, ficam evidenciados, também nas disputas do projeto de educação infantil no país, as tensões e descompassos das políticas para a educação infantil, que ainda carecem de luta e labuta para garantia dos direitos promulgados nas leis já citadas. Assim:

[...] a forma própria de se responder adequadamente as necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um sistema nacional de educação... Intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns (Saviani, 2017, p. 25).

O PNE (2001-2011), resultou um plano “inoperante” sem a devida sustentação econômico-financeira conforme assegurou Saviani (2017, p. 82). Ele cita os motivos para tal afirmação, dentre as causas citadas, está a falta de garantia de que os recursos fossem assegurados dizendo que sem que os recursos fossem assegurados “o plano não passará de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas”.

O Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), aprovado e sancionado pela Lei 13.005 em 25 de junho de 2014 é fruto da construção coletiva que remete à Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, a qual ofereceu os subsídios para o projeto de lei enviado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, onde passou por alterações até sua aprovação como lei. A promulgação deste documento, dá a sociedade e aos entes federativos a referência para a constituição dos seus planos e orientação para estruturação de políticas educacionais, guardadas as devidas proporções das questões comunitárias setoriais.

O documento reúne um conjunto de anseios e finalidades para a educação brasileira, apresentadas em suas 10 diretrizes, 20 metas e em um conjunto de 254 estratégias – dimensões específicas do documento que devem ser vistas de forma absolutamente integrada. As diretrizes trazem os objetivos gerais, visando à melhoria da educação, as metas delimitam patamares, para serem alcançados. Tais metas e estratégias, serão acompanhadas, por dez anos para orientar as ações e o planejamento de políticas públicas que visam o alcance da consolidação das diretrizes e as ações, no que tange à educação, dos governos federal, estadual.

Nesse sentido, o artigo 5º, parágrafo 2º, da Lei do PNE, delegou ao Instituto nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) função de monitoramento e publicação, a cada dois anos, de estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º desta Lei, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (Brasil, 2014). Dentre as diretrizes do plano nacional, está a meta 1 que:

[...] estabelece o prazo para o ano de 2016 para cumprimento da universalização do atendimento na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e pretende ampliar a oferta de educação infantil em creches, buscando atender no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final do seu período. (Brasil, 2014).

Saviani (2017, p. 81) afirmou que “é possível assinalar alguns avanços, como a ampliação da cobertura educacional como a ampliação das vagas na educação Infantil”. O debate assume novas configurações, buscando compreender para além do acesso e de quantitativos de matrícula, afinal o texto da "Constituição Cidadã" (como foi chamada

Constituição Federal de 1988) “propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, oferecendo a estes "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, art. 206, I). Desse modo, sabe-se que os números concernentes ao atendimento na creche ainda não foram alcançados, conforme veremos mais, contudo espera-se que os dados e debates atuais, quanto à qualidade do atendimento e garantias do direito na educação infantil sejam também promissores. Ademais, seguem -se os dados com publicação recente, quanto ao monitoramento das metas 1, que trata da educação infantil.

Conforme relatório de linha de base, referente a 2018, do segundo ciclo de monitoramento das metas do PNE publicados pelo INEP, disponibilizados no site do MEC, sobre a meta 1, a nível de Brasil , indicador 1A- para o percentual de 4 e 5 anos (pré-escola), que frequenta escola creche , taxa de atendimento meta prevista 100%, situação atual , 91,5%, enquanto que no Nordeste 94.9% no quesito pré escola o nordeste está em primeiro lugar em oferta de vagas, na Bahia 93.7% . Indicador 1B percentual de 0 a 3 anos da população que frequenta escola/creche, taxa de atendimento escolar, meta prevista 50%, situação atual 31,9%, Nordeste 28.8%, Bahia 27,1%. Quanto à oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos, ainda estamos longe de alcançar a meta estabelecida, a região sul se encontra com 39.2%, mas também longe de alcançar a meta estabelecida.

A constatação mostra que a velha justificativa de que a creche “não é uma etapa obrigatória”, pode ter apresentado certo descompasso quanto à oferta de vagas. Quando na verdade não é obrigatória a matrícula, por parte dos familiares, no entanto é dever do estado oferecer vagas e escolas, pois é direito adquirido de toda criança.

CAPÍTULO 2 - FEIRA DE SANTANA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nesta parte do texto, busca-se contextualizar o Município de Feira de Santana e o atendimento da educação infantil no período estudado, visando elucidar as formas como o município tem materializado suas ações, para a oferta e o atendimento da educação Infantil. A pesquisa se estrutura em um momento oportuno, quando já se aproxima o final da vigência do Plano Municipal de Educação (2016-2026) e seu monitoramento e avaliação passaram a ser lembrados. O período da pesquisa, contudo, abrangeu também o primeiro Plano Municipal de Educação (LEI Nº 3.326/2012.) e o confronto das diretrizes desses dois documentos será parte do exercício de análise das metas para EI e o processo de instituição dos CMEIs e seus possíveis vínculos com os PMEs.

2.1 O perfil do município de Feira de Santana

Feira de Santana, apelidada “Princesa do Sertão” pelo poeta Rui Barbosa, é conhecida como referência principal para as populações litorâneas circunvizinhas sendo a maior cidade do interior da Bahia. A Cidade tem posição geográfica distinta entre o litoral e o sertão, sendo considerada o maior entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste, sendo hoje um grande centro econômico e comercial.

Terra de Maria Quitéria, a cidade, nascida em terrenos da Fazenda Sant'Anna dos Olhos D'Água, quando os donos da fazenda Domingos Barbosa de Araújo e Ana Brandoa, construíram uma Capela dedicada a Nossa Senhora Sant'Anna. Esta, por sua localização privilegiada, passou a ser ponto de referência para aqueles que trafegavam naquela região, em meados do século 19, quando foi lugar de passagem, de tropeiros, mascates e boiadeiros vindos do Norte para o sul do Brasil. A Fazenda se tornou repouso dos viajantes, que paravam para abastecer. A população era formada, em sua maioria, por feirantes, que tiravam o sustento das terras que compõe a cidade. Desse comércio surgiu o avanço e o crescimento da região. Pois os moradores traziam suas mercadorias para negociar com os que por ali passavam fazendo nascer uma feira livre e uma feira de gado que se tornou conhecida na Bahia.

Desse modo, primeiro torna-se vila do arraial de Sant'Anna, quando o presidente da Província da Bahia, Joaquim Pinheiro de Vasconcelos, oficializou a criação do Arraial de Feira de Santana. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Feira de Santana

foi fundada oficialmente em 1832, a cidade celebra seu 190º aniversário de emancipação política.

A cidade faz limite com os municípios de Santa Bárbara, Anguera, Tanquinho, Serra Preta, Ipecaetá, São Gonçalo dos Campos, Santanópolis, Coração de Maria, Antonio Cardoso, Conceição do Jacuípe e Santo Amaro. Além da sede a cidade possui sete distritos: Humildes, Ipuacú, Bonfim de Feira, Jaguará, Jaíba, Tiquaruçu e Maria Quitéria. Conforme pesquisa publicada pela SEI (2010) o município pertence ao Território do “Portal do Sertão” e integra 17 municípios.

De acordo com o IBGE (2022), estima-se que a população seja de 616.279 pessoas e a pesquisa também aponta que a cidade tem uma densidade demográfica de 472,45 habitantes por km² e uma média de 2,77 moradores por residência. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita é de R\$ 24.456,13 bilhões de reais, sendo o 3º maior PIB da Bahia, atrás de Salvador e Camaçari, conforme IBGE (2022). Fator que pode se explicar pelo crescimento do centro industrial com a presença de empresas de diversos portes, bem como segmento de serviços que tem apresentado crescimento, com o surgimento de inúmeras empresas, desde assistência médico-sanitária, assessorias contábil e empresarial, telecomunicações, informática, engenharia, imobiliária, o ramo hoteleiro, restaurantes, agências de viagens etc. A estrutura econômica da cidade também é enriquecida pelo Boulevard Shopping e Feiragui que geram emprego e renda para a população.

No entanto, cerca de 15,75% da população do município vive abaixo da linha da pobreza, dentre estes estão negros e migrantes. Uma população que está sob os cuidados do Município para promover a educação, sem distinção de classe ou cor, propiciar educação pública com qualidade para todos.

Quanto ao índice de desenvolvimento humano (IDH), que interessa à educação, é de 0.712, conforme declara pesquisa, há um índice de crescimento alto, mostrando qualidade de vida superior a 72,24% dos municípios brasileiros, conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Quanto ao percentual da população com rendimento mensal per capita de até ½ salário mínimo é de 38,7%, conforme resultados publicados pelo IBGE, No entanto, em recente pesquisa realizada pela ONU, publicada no jornal folha de São Paulo ¹², “Brasil tem 10,1 milhões passando fome, diz ONU” (Jornal Folha de S. Paulo, 2023).

¹² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/07/brasil-tem-101-milhoes-passando-fome-diz-onu.shtml#:~:text=No%20Brasil%2C%20>. Acesso em: 12 out. 2023.

Conforme IBGE/INEP, Feira de Santana possui uma rede de ensino, totalizando 363 escolas, que atendem o ensino fundamental, 255 que atendem educação infantil, e 88 de ensino médio, dentre elas, municipais, estaduais, particulares e conveniadas. Porém, tem-se a necessidade de crescimento essa rede de ensino, para acompanhar o desenvolvimento que a cidade vem alcançando nos últimos anos. A rede de ensino inicia o processo de municipalização, que deve ampliar as vagas para o ensino fundamental, no entanto a educação infantil, principalmente na etapa de 0 a 3 anos, ainda se fala em falta de vagas.

De acordo com o Censo/INEP (2022), a taxa de escolarização para pessoas de 06 a 14 anos, no censo de 2022, foi de 97,4 %, totalizando 75.786 matrículas no ensino fundamental e 13.962 na educação infantil e 25.501 no ensino médio, posicionando o município de 158º lugar a nível estadual em 2015 , para 2º lugar em 2021, quanto às escolas do Brasil , feira ocupa 71º lugar no Brasil . Mostra crescimento em relação aos resultados de 2015.

O Município é organizado na forma de Sistema Municipal de Educação (SME), conforme a lei 3388 /2013, desse modo é composto pelos seguintes órgãos:

- I - Secretaria Municipal de Educação;
- II- Conselho Municipal de Educação;
- III- Conselhos Escolares;
- IV- Assembleias Escolares;
- V - Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental criadas e/ou conveniadas com o Poder Público Municipal;
- VI - Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

Desse modo, no artigo 2º diz que “Os órgãos colegiados do Sistema Municipal de Educação, apresentados no artigo 1º incisos II, III e IV se constituirão como órgãos de participação da Administração Municipal e da sociedade organizada”. Conforme descrito na lei o processo de articulação e organização da educação precisa funcionar democraticamente. É no artigo 4º dessa lei que, dentre outras atribuições, do Conselho Municipal (CME) está: “II - Definir as diretrizes do projeto político - pedagógico das unidades escolares da educação municipal”.

Há que se refletir ainda sobre dois programas que atenderam em especial à educação infantil desde esse período. Tais programas, foram e são adotados pelos municípios na ânsia de atender as demandas da educação infantil, que pelo marasmo como vinham sendo tratadas, se tornaram urgentes. Nesse sentido, falaremos mais adiante, brevemente sobre os dois principais programas para essa etapa da educação: O Proinfância e o Brasil carinhoso.

Fica em evidência a importância do envolvimento e participação coletiva, e ações contínuas no intuito de prosseguir com as demandas expressas nos documentos legais, fortalecendo a significação da Educação Infantil como direito das crianças e das famílias e dever do estado, destacando-a como prioridade e não como favor. Atualmente podemos contar com alguns avanços nesse âmbito, pois alguns movimentos foram realizados, em direção da construção de uma Proposta Curricular para as escolas de educação infantil da rede, a fim de direcionar as ações pedagógicas para a direção dos direitos da aprendizagem da criança.

A partir de 2018 a 2020, diálogos foram promovidos pela equipe da Divisão de Educação Infantil, com representantes de escolas dessa etapa da educação feirense, tais como professoras/es e equipe gestora. Os debates objetivavam a ampliação e reformulação dos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil, que têm por base a BNCC, de acordo com cada realidade escolar. Esse trabalho foi resultado no caderno de objetivos da aprendizagem (COA), teve sua publicação em 2022, mas ainda não foi publicada uma proposta pedagógica para as unidades de educação infantil feirense.

A falta de continuidade nas propostas políticas esvazia as ações efetivas na direção de garantia do direito. Há que se evidenciar ainda, as omissões quanto à elaboração do plano de gestão e do plano municipal de educação, negligenciam a inserção da criança na agenda de governo. Tais documentos deveriam ser vistos como instrumento legal de fortalecimento da Educação Infantil, evitando a utilização de poucos recursos para a oferta e demanda dessa etapa da educação, evitando assim o “empobrecimento” desta. Tal empobrecimento pode ainda ser invisibilizado socialmente, pois conforme Rehem (2013) a publicização dos resultados na mídia com a preocupação da construção da imagem de trabalho, pode mascarar as reais condições do serviço oferecido.

Nesse contexto que envolve a criança e a materialização dos direitos da criança (e da criança pobre) em Feira de Santana, a pesquisa de Rehem (2013), traz ao centro do debate algo que tem sido discutido atualmente sobre a educação como estratégia para sobrevivência básica das crianças ou como contenção da pobreza. Diferente do discurso sustentado nas décadas de 1970 e 1980, nos quais tomavam a criança e suas famílias pobres como algo negativo, nos debates atuais que sustentam os projetos reafirmam a necessidade para que possam supri-las, compensá-las.

A falta de oferta de vagas para demanda de educação Infantil feirense incorre no atendimento por associações, que eram vistas como um mal necessário. Uma verdadeira relação de dependência, quando, nem o município investe em instituições próprias, nem as associações

melhoram seu serviço, pois o investimento da prefeitura é de baixo custo. Para Rehem (2013), nesse contexto as associações são vetores de precarização da educação. Para ela;

O papel das associações na demanda e na oferta de educação infantil em Feira de Santana pede por estudos mais específicos sobre a situação desses setores organizados da sociedade. Até onde conseguimos alcançar, ficou evidenciado que há contradições no papel que essas instituições vêm assumindo, posto que as mesmas nasceram das experiências de viver a desigualdade social sob as relações econômico-culturais dominantes, mas, aparentemente, se conformaram a elas. Desse modo, operam mais como agentes de legitimação do que de resistência e proposição de um projeto de classe que confronte a lógica dominante inclusive ao reivindicar a oferta de educação infantil de qualidade, tendo em vista a sua força política de representação de uma comunidade (Rehem, 2013, p. 211)

Considera-se nessa afirmação, que revela o comportamento das associações como agentes de legitimação da lógica dominante, que há uma correlação de forças, pelo domínio hegemônico. Quando a sociedade civil atua através de instituições privadas, como as associações, acabam agindo em prol da burguesia. Assim a coerção se legitima, ao “convencer” a classe trabalhadora de que essa relação de dependência dos seus serviços são a única opção. Dessa maneira a ideologia hegemônica de uma classe é fortalecida. Desse modo, deve ficar claro que a transformação da pobreza não é uma ação que deva recair sobre a educação, afinal a pobreza tem outras bases estruturantes.

Para Rehem (2013) a educação implica na redução da desigualdade, haja vista os índices das famílias escolarizadas e o acesso à educação infantil alimentando o ciclo e ampliando a escolarização. Atualmente o município tem aumentado o número de vagas, com a inauguração do Centros Municipais de Educação Infantil, mas como já foi dito aqui, ainda apresenta uma deficiência quanto ao atendimento na creche. Sob o argumento da obrigatoriedade e urgência do acesso das crianças de 4 e 5 anos nas instituições de educação infantil, para garantir o cumprimento da meta do plano municipal de educação que objetiva ingresso da totalidade de crianças até 2026. Conforme já foi dito, “as turmas pré-escolares anexas têm sua existência constantemente ameaçada. Quando a matrícula de crianças em idade escolar excede o número de vagas, elimina-se o Jardim, para dar lugar à turma do primário” (Kuhlmann Jr., 2012, p. 5).

Seguindo o rumo do debate e da fala de Kuhlmann (2012), vale abrir um parêntese para trazer reflexão sobre a oferta e distribuição de vagas na educação infantil. Se considerarmos a oferta de vagas, um dos desafios para a EI, mesmo após 34 anos de promulgação da constituição Federal e que a fala do historiador, continua atual, fazendo sentido usar o termo “atualmente”.

No entanto, muda-se apenas as nomenclaturas, pois quando a matrícula de crianças em idade pré-escolar excede o número de vagas, elimina-se a creche, para dar lugar à turma do pré-

escolar. Tais fatos podem ser observados nos resultados das pesquisas de acompanhamento das metas do PNE.

A pressão para gerar vagas parece ter sido ampliada, por conta do cumprimento da obrigatoriedade, que tem reverberado em novos desencontros, entre ordenamento e materialização da oferta. Conforme Rehem (2013);

Na população com faixa etária de 0 a 3 anos identificamos a existência de 33.118 crianças em 2010. Quando comparamos com o número de vagas disponíveis para matrícula desta mesma população nas creches dos municípios (redes pública e privada), um total de 1.336 crianças, revela a discrepância entre a oferta e a demanda de atendimento à educação infantil, notadamente de creches, redefinindo a expressividade dos indicadores de crescimento das matrículas.(REHEM, 2013, p. 120).

A análise apresentada por Rehem (2013), citando dados do plano municipal (2011-2021), que revela, a grande distância entre oferta e demanda de vagas para acolhimento das crianças, público da educação Infantil. Visando a atualização desses dados, para uma análise mais aproximada ao momento que finda o prazo do PNE e PME para acolher as crianças público da educação infantil. Buscamos, tanto no PME (2016-2026), quanto nos dados de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois os primeiros resultados da nova pesquisa quanto a população nacional já foi publicado, no entanto quanto a população de crianças não foi publicado. Segundo alega, o quarto relatório do Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação do INEP (2022), o contexto pandêmico impactou e afetou a coleta de dados do IBGE, bem como do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2020), “o trabalho de monitoramento buscou empregar, com as ressalvas necessárias, os dados disponíveis mais atuais e consistentes” (INEP/MEC, 2022, p. 10).

No atual plano feirense PME (2016-2026), o gráfico 1, apresenta a distribuição das matrículas por dependência para o período de 2005 a 2015, para as crianças de 0 a 3 anos. Apesar do Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (2016), considerar no ano (2007)¹³ um crescimento no atendimento do município (1296 crianças), em detrimento da rede privada (175 crianças). Nos anos seguintes há uma queda nos atendimentos, por parte da rede pública chegando a 2014 com uma discrepante diferença entre a rede privada e pública quanto ao atendimento das crianças pequenas na Educação Infantil. Na rede estadual, a queda nos atendimentos se aplica ao sistema colaboração entre os entes federados, que delega aos

¹³ Período em que a prefeitura estava sob finalização do mandato do prefeito Jose Ronaldo de Carvalho, em 2009 inicia-se o mandato do prefeito Tarcísio Pimenta até 2012. Em 2013, inicia-se novo mandato do prefeito Jose Ronaldo de Carvalho.

municípios a obrigação de atender as crianças dessa etapa da educação. Nesse ponto há que se considerar a grande necessidade de planejamento do Município para dar conta das demandas, desafiadoras da educação da criança pequena. Pois, as matrículas que seriam direcionadas ao estado serão agora responsabilidade do município, bem como, nota-se pelo gráfico do PME (2016), a ampliação nos atendimentos do setor privado, que se “ampara na ausência do poder público de se responsabilizar pela educação Infantil” (Feira de Santana, 2016, p. 26).

Retomando o debate, conforme relatório¹⁴ do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (INEP/MEC.2022), não fica clara a omissão dos dados da educação infantil no ano 2021, justificada como efeito da pandemia, como o próprio relatório narra, a pandemia acentuou os problemas já existentes.

Mais do que produzir impactos nas estatísticas educacionais, a pandemia tem afetado sobremaneira a qualidade e o direito à educação. O fechamento de escolas, a adoção urgente de novas formas de ensino, a interrupção de projetos em curso e a restrição do convívio comunitário e social são alguns dos aspectos trazidos pela pandemia ao campo educacional. Eles ocorreram em um cenário que já comportava inúmeras desigualdades no tocante ao acesso, à conclusão, ao aprendizado, ao nível socioeconômico, à infraestrutura e às oportunidades de ensino. A pandemia pode ter aprofundado os hiatos que já cindiam a educação nacional, em que pesem os avanços das últimas décadas, e adiciona desafios vultosos à concretização de uma educação de qualidade para todos e todas no País. “Compreender a dimensão de seus efeitos é um processo que deve mobilizar inúmeros esforços de pesquisas” (INEP/MEC, 2022, p. 11).

Os avanços das últimas décadas, de fato adicionam desafios vultosos à concretização de uma educação de qualidade para todos. Um exemplo é a ampliação do número de escolas, que gera demandas de funcionários e formação destes professores e formação, mobiliário, alimentação, dentre outros gastos para garantir a efetivação da qualidade esperada. Ainda que a construção das escolas, advenha de um programa de governo, o município irá arcar com a garantia do da permanência e da qualidade. Desse modo, necessita de planejamento para o cumprimento deste objetivo. Assim, o município precisa de educação municipal, articulada ao orçamento do município, para dar conta dos desafios.

¹⁴ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e destinou ao Inep a tarefa de publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Plano; O Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, Biênio 2014-2016, foi publicado em 2016; o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, em 2018; o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE teve publicação em 2020; e o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE foi divulgado em 2022. O próximo relatório será publicado em 2024 (INEP/MEC, 2022).

Na educação infantil, os efeitos da pandemia podem ser ainda mais significativos, contudo, os dados para a população de 0 a 4 anos não foram coletados pelo IBGE nos anos de 2020/2021. O indicador de desigualdade de acesso à creche entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da população de 0 a 3 anos chega, em 2019, a 27,3 p.p., muito acima, portanto, do que estabelece a Estratégia 1.2 do PNE (10,0 p.p.). Para se atingir a Meta 1 do Plano, é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creches e de cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos na pré-escola. Permanece a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creches, as crianças do grupo de renda mais baixa, em virtude da maior demanda nesse grupo. (INEP/MEC, 2022, p. 11).

Ora, é fato comprovado nas pesquisas que a alta porcentagem quantitativa de crianças fora da escola já existia, antes da pandemia (sobretudo a criança de 0 a 3 anos) e, portanto, pode-se falar sobre um possível fracasso no cumprimento da meta. No entanto, em fevereiro deste ano o MEC e Inep divulgaram resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022, celebrando os dados quantitativos sobre o aumento do número de matrículas. Conforme nota;

As matrículas da creche que recuaram no período de 2019 a 2021, cresceram em 2022. Em comparação ao ano anterior, o aumento foi de 8,9% na rede pública e de 29,9% na rede privada, ultrapassando o número observado no período pré-pandemia em ambas as redes. O censo escolar registrou 74,4 mil creches em funcionamento no Brasil. Nesse universo, 66,4% das matrículas são da rede pública e 33,6%, da rede privada, sendo que 50,7% dessas creches privadas possuem convênio com o poder público. A pesquisa revela, ainda, que as matrículas na pré-escola também aumentaram- entre 2019 e 2021, houve redução de 25% nas escolas privadas, mas a elevação de 20% nessa rede no último ano, levou a um crescimento de 3,9 % do total de matriculados na etapa. Foram registradas mais de 5 milhões de matrículas na pré-escola. Dessas, 78,8% são na rede pública e 21,2%, na privada, sendo que 166,7 mil alunos frequentam escolas conveniadas com o poder público. (INEP/MEC, 2022, p. 12).

Desse modo, nos resultados das pesquisas, percebe-se que a pressão para atender a meta da universalização até 2016, trouxe a “obrigatoriedade” promulgada na lei, como sendo “imperativo” atender “apenas” as crianças de 4 e 5 anos, esquecendo-se da segunda parte (tímida) da 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 (2024).

Desse modo, separando Educação Infantil nas nomenclaturas creche e pré-escola, a obrigatoriedade do estado para com a oferta da educação infantil, passa quase despercebida, pois para as famílias fica subentendido que só há obrigatoriedade de oferta para a criança na pré-escola. O termo traz confusão ainda, quanto a educação Infantil que parece fragmentada não apenas no nome, mas pedagogicamente. No entanto o desenvolvimento infantil não está

fragmentado, no caderno de objetivos da aprendizagem de Feira de Santana, traz essa questão de modo claro, ao tratar sobre os objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil,

considerando a faixa etária selecionada não deve ser entendida de uma forma fechada, já que cada criança possui ritmo e níveis de desenvolvimento diferentes. Tendo em vista a distribuição do tempo e as diversas formas como a criança aprendem, é importante trabalhar com os mesmos saberes em diferentes oportunidades e perspectivas diversas, cumprindo assim diferentes objetivos de aprendizagem (COA, 2022, p 13).

Atender a criança pequena exige também entender que “creche e pré-escola são instituições de educação infantil a educação infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social.” (Kramer, 2012, p. 10). Essa compreensão precisa ser transformada em intencionalidade e em política pública de Estado.

O funcionamento do sistema acabará caindo na rotina em que ações se tornam mecânicas, automáticas, rompendo-se o movimento dialético ação- reflexão- ação que é condição *sine qua non* da educação sistematizada e, portanto, da prática educativa própria do sistema educacional. Isso porque o modo de existência do homem é tal que uma práxis que se estrutura em função de determinado(s) objetivo(s) não se encerra com a sua realização, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis (Saviani, 2017, p. 68).

Conforme Saviani (2017, p. 68), o sistema não deve perder o movimento dialético, pois pode tornar-se em simples estrutura burocrática. Assim, mesmo com os avanços para a educação no âmbito legal, para se materializar na “totalidade do existir”, o sistema deve movimentar-se devidamente, com políticas públicas voltadas para o contexto real das classes e suas demandas. E desse modo, seguir redirecionado por mais reflexão, acrescentando-se a esse movimento dialético uma nova práxis, que é nova, porque transforma a anterior, visando o alcance de uma ação política coletiva e intencional.

O movimento dialético proposto por Saviani (2017), mostra um caminho para que um sistema se articule para tornar os avanços legais em direitos possíveis de serem usufruídos por todas as crianças. Em um sistema democrático são necessários: a criação de um sistema de educação que unifique a educação infantil aos outros níveis de ensino sem divisão, ou especificação de nomenclatura, como é o caso do termo “creche”. Faz-se necessária a construção de mais escolas para todos; no entanto, essa ação exige reflexão e planejamento sobre a estrutura necessária para o funcionamento dessas escolas no momento que se faz a matrícula. Há que se pensar no quantitativo de profissionais para atender a demanda de estudantes e planejar o investimento para o compromisso contínuo com uma política de

formação de professores que dê conta de conhecer o processo de formação das crianças pequenas e suas especificidades e um maior empenho com a igualdade.

2.2 Os planos municipais de educação como norteadores das políticas para a educação infantil em Feira de Santana: limites, avanços e perspectivas

Um dos desafios do PNE (2014-2024), diz respeito à consolidação do Sistema Nacional de Educação, frente as desigualdades sociais que marcam o país, é o cumprimento da relação federativa, que conforme Cury (2008) existe o entendimento de um sistema social dual, subsidiado por sistemas escolares paralelos. Conforme demonstra o autor

[...] o capitalismo é uma forma histórica de organização da existência social na qual se radica um sistema de produção de tal modo que os capitalistas, proprietários dos meios de produção, mesmo competindo entre si, regulamentam a organização do trabalho... Resulta daí uma desigualdade sistêmica que é congênita à sociedade capitalista ainda que dentro de um movimento contraditório (Cury, 2008, p. 1188).

Como visto, as questões que envolvem a desigualdade que nos marca historicamente, a escola não está isenta, mas é um dos principais vetores desse problema. No entanto como afirma Cury (2008, p. 1189), o ordenamento jurídico pode ser um bom patamar de leitura e de compreensão de como a desigualdade impactou a educação escolar.

No Brasil os municípios foram instituídos para atuar no sistema de entes federados a partir da Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 211, estabelece “a União, os Estados e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino” (Brasil, 2012, p. 32). Guardadas as devidas proporções do que se pode considerar como avanços alcançados, com a “relativa” autonomia dos Municípios, quanto as possibilidades ou impossibilidades do regime de colaboração, (enquanto mecanismo norteador das políticas educacionais), no âmbito do poder local, destaca-se a necessária reflexão, quanto aos elementos que devem fazer parte da sua articulação, efetivação funcionalidade. Ao correlacionar os conceitos de sistema nacional de educação e plano nacional de educação Saviani (2017) diz que:

Há, efetivamente, uma íntima relação entre dois conceitos. Como se mostrou, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população a qual se destina (Saviani, 2017, p. 68).

Desse modo, para se configurar em sistema, as ações de ordenação de vários elementos devem ser voltadas para os objetivos da população local. No entanto, a interação entre os níveis federados é articulada pela transferência de responsabilidades sem prévia distribuição devida dos meios e recursos necessário e ainda por decisões atribuídas e impostas hierarquicamente, pela esfera administrativa mais elevada, haja visto que “nas sociedades modernas, a instância dotada de legitimidade para legislar, isto é para definir e estipular normas comuns que se impõem a toda coletividade, é o Estado” (Saviani, 2017, p. 15).

Fazendo uma correlação entre as instancias políticas e de poder em tela, percebe-se uma relação dialética nos debates sobre território, territorialidade e política local, que apesar de estarem diretamente ligados ao campo da geografia, se olharmos politicamente, pode ajudar a compreender as interações de poder impostas sobre uma classe, ou um grupo, nação ou território político social. Um conceito que nos parece oportuno, visto estarmos falando dos movimentos de ordenamento, reordenamento e reconstrução das políticas para a educação infantil feirense.

O território é produto social e condição. A territorialidade também significa condição e resultado da territorialização. O território é o conteúdo das formas e relações materiais e imateriais, do movimento, e significa apropriação e dominação, também material e imaterial, em manchas e redes. A territorialidade corresponde ao poder exercido e extrapola as relações políticas envolvendo as relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle, mesmo que seja temporário, *do* e *no* espaço geográfico com suas edificações e relações. A territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, no trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida. (Saquet; Sposito, 2008, p. 90).

Pensar os planos e políticas locais, não deve ocorrer longe de uma reflexão maximizada sobre as relações sociais e interesses que interagem minuciosamente nesse campo, visto que a organização documental de um plano não garante a sua efetividade. Por isso, remete ao território e a territorialidade que compõem tramas infindáveis, estas devem ser percebidas e compreendidas, “Há redes de territórios e territórios em redes, território nas próprias redes e redes no território, num único movimento que se realiza continuamente” (Saquet; Sposito, (2008, p. 91) . É nesse espaço político, dos movimentos onde ordenamento, reordenamento, a construção e reconstrução das políticas ocorrem e todos deve estar atentos e atuarem nessa dinâmica, pois tais afirmativas fortalecem a necessidade de planos cada vez mais centrados na comunidade e suas necessidades e características culturais.

Partindo dessa ideia, percebe-se desde as bases documentais a dinâmica, por onde a luta se inicia. Saviani(2017) em uma análise minuciosa sobre o ordenamento legal, chama a atenção para duas questões a primeira do ponto de vista formal, ele considera que a atual

LDB(9394/1996), foi a responsável direta por estabelecer a organização dos sistemas municipais de ensino, visto que a constituição mesmo tendo declarado no artigo 211, que “os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”, não estendeu aos mesmos a competência para legislar com autonomia suas próprias normas ou sobre educação (idem,p.16-17), o que desconfiguraria o sistema municipal. A segunda questão destacada por Saviani(idem), diz que, a proposição da LDB, leva em consideração o ponto de vista real, quando ponderou “dificuldades técnicas, financeiras que muitos municípios teriam para organizar a curto ou médio, seus sistemas de ensino” (Saviani, 2017, p. 19). A saber, conforme destaca no Artigo 211:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão *em regime de colaboração seus sistemas de ensino*.

§ 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;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988).

Para que se cumpram os dispositivos constitucionais, a LDBEN (9394/96), estabelece para o município, de acordo com Artigo 11:

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;

II – Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

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.

Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema de educação básica. (Brasil, 1996).

Diante do arcabouço legal, o debate agora implica na implantação de políticas educacionais pelo Estado validando a participação de grupos da sociedade civil, para articulação entre os entes federados - união, distrito federal, estados e municípios - para que os objetivos proclamados para essa etapa da educação básica possam ser efetivados. Mas a organização da educação no Brasil, enfrenta incoerências próprias do sistema macroeconômico

e intensa oposição de interesses hegemônicos sobre a educação, sobretudo a educação infantil. Conforme pesquisadora feirense;

É no processo de tomada de decisão e definição das diretrizes políticas que transparecem as reais intenções dos governos com relação à educação infantil, pois na maioria das vezes não há definição de critérios claros de qualidade condizentes com os interesses e as necessidades das instituições (Brito, 2014, p. 11).

Nesse contexto, foi organizada a conferência Municipal de educação, no ano 2008. O Plano Municipal de educação, tem como objetivo ser a expressão da política de educação para todos os níveis, modalidades e etapas da educação, para tanto deve ser elaborado coletivamente, com a participação do governo e sociedade civil.

Dessa forma os debates e reflexões buscavam, exercer uma ação democrática para traçar os rumos da educação feirense e como resultado dos debates o Plano Municipal de Educação (PME) 2011/2021, foi sancionado em 05 de junho de 2012, sob a forma da Lei Municipal 3.326/2012, com vigência para o período de 10 anos a partir daquela data. Não obstante esse período de vigência, o município só iniciou a discussão do seu PME na metade da década do Plano Nacional e aprovou o seu PME no apagar das luzes do PNE 2001-2010.

Por conta disso no período de 2012 a 2022, configuram-se dois Planos Municipais de educação. A existência de dois planos em um período curto de tempo, se explica, como já dito, na tardia organização do município para vincular o seu primeiro plano, ao Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, com vigência para o período 2001-2010.

Mas, com a promulgação do novo PNE, com vigência para 2014-2024, foi determinada a necessária adequação dos planos para os demais entes federativos. Assim, desencadeou processos de elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação estabelecendo metas e estratégias para a efetivação das políticas educacionais para o decênio.

Diante dessa determinação o município de Feira de Santana, inicia o processo de revisão do Plano Municipal, em consonância com os princípios democráticos da Constituição Federal brasileira. Para isso o decreto nº.540, de 31 de março de 2015, designou integrantes para compor a comissão de revisão e adequação do PME (2012-2022), na II Conferência Municipal de Educação no dia 13, 14 e 15 de julho de 2015, sob o tema “PME: articulando autonomia, participação, planejamento e poder local”. Conforme consta no site¹⁵, disposto para divulgação do processo de organização, a dinâmica da conferência contou com 06 etapas: 1- Instituição da

¹⁵ Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/conferenciadeeducacao/#PLANO>. Acesso em: 12 fev. 2023.

comissão coordenadora, 2- Criação de equipes de trabalho por sala temática/ elaboração do documento base; 3- Realização da segunda conferência Municipal de educação de Feira de Santana, plenária: 13,14,15 de julho de 2015; 4- Encaminhamento para o executivo/ projeto de lei ; 5- Acompanhamento do processo de tramitação no legislativo; 6- Implantação (Feira de Santana, 2015).

O PME (2016-2026), nasce de um processo participativo mais dinâmico e democrático, conta com a experiência do plano anterior, como documento e na interação com as relações da dinâmica político social no contexto macro e também micro, das políticas de governo e de estado do momento histórico da sua constituição. O plano mostra, singularidade diante da oferta de educação infantil de qualidade, trazendo na primeira instância a meta 1 voltada para educação infantil. Essa ação põe em evidência a urgência do cumprimento da obrigatoriedade, na oferta e trata a educação infantil como prioridade, com as 73 diretrizes que regulamentam o como fazer para cumprir as metas para a educação local e também são base referencial para que se possa supervisionar o governo e secretaria para o cumprimento do dever para com a educação. Desse modo, apresenta-se mais amplo, com mais diretrizes, embasadas na análise crítica de alguns fatores locais, que envolvem atendimento as diversidades e algumas demandas dos mais pobres, como transporte escolar, alimentação, modelo estrutura física e pedagógica, orientando o espaço e o tempo da educação infantil.

O contexto da revisão do PME, é também apresentado no texto do próprio Plano, de modo mais explicado destacando o trabalho minucioso que foi realizado, para acompanhamento, avaliação e adequação do documento. A revisão tomou como base as metas e estratégias estabelecidas pelo PNE e pelo PEE. Todo o processo de revisão e elaboração do novo documento, foi encarregado a uma comissão foi constituída por:

Representantes do Conselho Municipal de Educação; professores, gestores e funcionários das redes municipal, estadual e privada; representantes do Sindicato dos Profissionais de Educação (APLB); professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); representantes da comunidade; representantes dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário; ONGs; Ministério Público e Sociedade Civil. (Feira de Santana, 2016, p. 3).

Importante ressaltar que foi feita pesquisa e levantamento de dados para elaboração de diagnóstico dos níveis e etapas e modalidades da educação, o que mostra uma caminhada na direção da ação sistematizada, intencional, com objetivos previamente formulados, conforme orienta Saviani (2010).

A culminância dos debates, atendendo aos princípios democráticos da Constituição Federal, resultou, conforme etapas divulgadas, na instituição do atual PME para o período de 2016 a 2026.

Sabe-se que, na força dos documentos legais, os dirigentes municipais devem acatar e garantir a continuidade do Plano Municipal, independente de mudanças no governo, garantindo a continuidade das ações encaminhadas. Respeitando o processo de monitoramento e construção do PME, que envolve ações planejadas, mobilizando a participação de setores da sociedade que promove a elaboração de estratégias voltadas para os diferentes atores que compõem a educação municipal. As estratégias devem se voltar para a articulação democrática, entre os poderes, conselhos, sindicatos, comunidades, gestores e comunidade escolar (estudantes, famílias, corpo administrativo e docente), sociedade civil sem distinção de classe.

Contudo, sobre o contexto feirense, Brito (2015) relata, na sua pesquisa:

Os dados aqui apresentados deixam transparecer que (após vinte e cinco anos da promulgação da Constituição), ainda se configura como questão emblemática a elaboração e a implementação de políticas para educação infantil no município. Mesmo tendo relevância econômica e política, a cidade de Feira de Santana apresenta dificuldades no campo educacional no que se refere a essa etapa da educação, o que se manifesta, por exemplo, por meio da oferta de vagas abaixo da demanda da população infantil na faixa etária de zero a seis anos; exígua infraestrutura física das instituições existentes (materiais e equipamentos insuficientes, inadequados e de baixa qualidade); não valorização e profissionalização do professor, bem como a ausência de produção formal do projeto político pedagógico das instituições (Brito, 2015, p. 19).

Os achados nas pesquisas voltadas para o Município de Feira de Santana, apresentam lacunas que perpassam as décadas, desde a elaboração e implementação de políticas para a educação infantil, reverberando nas ausências de demais ações (como a ausência de produção do projeto político pedagógico), que descaracterizam o conjunto de leis que orientam a materialização do direito da criança a educação pública no Município.

Desse modo, entende-se que a educação infantil municipal, assim como a constituição dos documentos que a norteiam, vem também de uma conjuntura histórica, no contexto de Feira de Santana, com caráter nulo de ações do governo para efetivar ou sistematizar uma política pública para educação infantil no Município. O PME (2016-2026), encontra-se próximo ao período final do decênio e portanto no processo de monitoramento e avaliação, ao passo que já há publicação no diário oficial do decreto nº 12.189, de 15 de junho de 2021, dando encaminhamento da comissão do Núcleo territorial de educação de Feira de Santana - NTE 19 responsável por efetivar a ação.

Espera-se nesse texto observar os dois planos, analisando a relação de continuidade e ruptura entre um e outro, no que tange à educação infantil, visando garantir que o Plano atual tenha características próprias, inerentes ao momento histórico político, econômico, e demais multiplicidades que compõem a vida dos sujeitos envolvidos no contexto educacional Feirense. Evitando:

[...] distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais). Esse risco é particularmente evidente no fenômeno que vem sendo chamado de “burocratismo”. Este consiste em que, a um novo processo, apliquem-se mecanicamente formas extraídas de um processo anterior (Saviani, 2010, p. 388).

Conforme Saviani (2010), a manutenção do “burocratismo”, conserva o hábito, os costumes anteriores, desgastando a oportunidade de melhorias possibilitadas pelo movimento dialético ação-reflexão-ação.

Destacamos que não é objetivo do texto analisar todas as metas e propostas dos PMEs, pretendemos nos ater as instâncias da educação Infantil. O PME de Feira se subdivide em eixos: Educação Infantil; Educação Especial; Formação de Professores e Valorização do Magistério; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Financiamento e Gestão; Educação Ambiental; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação Superior; Educação do Campo e Educação à Distância e Tecnologias Educacionais e, incluída no primeiro dia da Conferência por demanda da plenária, a sala temática Gênero e sexualidade.

Cabe lembrar que na estrutura educacional brasileira os Planos de Educação, em suas respectivas alçadas de abrangência (nacional, estaduais e municipais), não se referem estritamente às responsabilidades dos entes públicos frente às redes de educação sob as suas responsabilidades diretas. Por isso, o Plano Municipal de Educação não se restringe ao sistema municipal de Feira de Santana, pois refere-se ao direcionamento de políticas educação em todos os níveis e modalidades, visando a promoção direito à educação para a população, em correlação com as metas aprovadas para o decênio. Assim, embora o estudo aqui apresentado tenha como foco a política de educação infantil da rede municipal, o Plano alcança todos os segmentos e agentes envolvidos com a educação.

2.3 O contexto dos CMEIs em Feira de Santana

A educação Infantil feirense, não diferente da situação no Brasil, tem origem histórica de atendimento precário, excludente e de abandono. Mesmo mediante todo ganho e avanço

legal, a história da oferta de educação Infantil no município demora muito tempo para apresentar resultados de melhoria, tanto na ampliação da oferta, quanto na qualidade da educação ofertada e efetivar assim, a concretização do direito da criança.

Uma história que nasce imersa no atendimento assistencialista. O atendimento para os pobres, nas instituições assistencialistas e nas instituições privadas o atendimento para os ricos, não havia a condição da escolha. Rehem (2013, p. 176), em sua pesquisa traz, o histórico sobre as instituições que abarcavam a educação infantil feirense:

O “Relatório sobre as Associações do Município de Feira de Santana” (Feira de Santana, 2001a) confirma que a rede municipal tinha, no período, sob sua responsabilidade “28 (vinte e oito) Associações e Entidades Sociais desempenhando papel de instituições de Educação Infantil, devido ao número restrito de pré-escolas públicas pertencentes à Rede Municipal” (Feira de Santana, 2001a, s.p.). Algumas informações nos dão pistas do cenário da educação infantil ofertada por essas instituições: as associações atendem creches e pré-escolas públicas;

- recebem merenda escolar, corpo docente e material da secretaria de educação;
- quase 100% delas localizam-se na periferia da cidade “onde existe demanda altíssima de creches e pré-escolas públicas” (FEIRA DE SANTANA, 2001a);
- aproximadamente 80% funcionam em construções com estrutura residencial, sem espaço para o desenvolvimento de atividades educativas e socializadoras;
- muitas salas pequenas para acomodar um número excessivo de crianças, em mobiliário inadequado, com iluminação e ventilação deficiente;
- mais de 85% não possuem banheiros adequados para o uso de crianças pequenas;
- há mais de dez anos não constroem uma instituição de educação infantil. (Feira de Santana, 2002a, s.p. *apud* Rehem, 2013, p. 182).

Conforme Rehem (2013), as associações eram demandatárias da educação infantil, e mesmo em condições precárias sustentavam a manutenção do serviço, enquanto o município de Feira, mantinha essa relação de dependência, sem um plano para mudança desse cenário. Um contexto onde o processo “democrático” faz parte da correlação de forças políticas. Como já foi dito neste trabalho o Estado se ausenta das políticas e redistribui para a sociedade, o que sorrateiramente alimenta e sustenta a perda da efetivação do direito. Assim a política do conveniamento retira da criança o direito a educação pública de qualidade, afastando-se o dever de ofertar a educação da rede pública. Talvez o ranço popular da falta de qualidade na escola pública e o reconhecimento da escola privada como promotora de educação de qualidade, venha dessas práticas. Para Silva e Rehem (2017), sobre Feira de Santana e a relação das associações com o projeto de legitimação da lógica dominante;

As associações comunitárias no município em tela têm se mostrado frágeis como vetores de mudança das correlações de forças dominantes. Em lugar de uma ameaça real às práticas econômico-corporativas, elas têm servido de instrumento para a subsunção aos projetos dominantes. A subsunção, em sua dupla dimensão de

subordinação-inclusão, revela-se pela prática de inclusão das crianças em condições precárias que, muitas vezes, reproduzem o lugar social ocupado pelos seus destinatários. Nesse contexto é que as associações têm operado mais como agentes de legitimação do que de resistência e proposição de um projeto de classe que confronte a lógica dominante (Silva; Rehem, 2017, p. 385).

As ações assistencialistas não asseguram qualquer direito às crianças pequenas, pelo contrário alimentam a manutenção da ideologia dominante, ao reproduzirem o lugar social a ser ocupado pela classe menos favorecida na correlação de forças, um projeto dado sem promover opções de escolha. Sem garantia de conteúdo pedagógico ou de profissionais, sustentadas por voluntários ou trabalhadores mal remunerados, infelizmente, ainda há instituições de legitimação das parcerias do Estado. Nessa relação ganha a instituição assistencialista e ganha o Estado, a primeira por prestar um serviço que aparenta contribuição social, o segundo por oferecer com baixo investimento, oferta para a vasta demanda. Conforme dados da secretaria de Municipal de Educação, que constam no plano municipal (2016-2026):

[...] das 141 instituições da rede municipal que prestam atendimento a esta etapa da educação básica em Feira de Santana, constata-se que 34 são exclusivas de Educação Infantil e 107 são instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil. Um fato chama bastante atenção na oferta da Educação Infantil em Feira de Santana: a oferta é majoritariamente na rede conveniada. Das 34 exclusivas, 20 são conveniadas e 14 são oficiais. Das 107 com classes de educação infantil, esse número diminui com apenas 9 conveniadas. (Feira de Santana, 2016, p. 27).

O próprio Plano Municipal, assume a urgência de construção de prédios para atender as crianças feirenses, pois o número de crianças fora da escola, ou em instituições inadequadas era ainda muito grande. Contudo, o município não só apoia como mantém a ação das instituições conveniadas. O caderno de orientação do FUNDEB (MEC/CEB, 2009) explicita que a educação infantil no Brasil “ganhou” uma trajetória histórica, em que o Estado criou e estimulou, uma política de atendimento baseada na parceria com instituições privadas, sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais, principalmente no que diz respeito às crianças de zero a três anos, como forma de não ficar totalmente ausente deste atendimento. Desse modo, a lei do FUNDEB nº 11.494/2007 (de 20 de junho de 2007), reconhece a existência, embasa e estabelece para as instituições conveniadas receberem financiamento alguns pré-requisitos:

§ 2o As instituições a que se refere o § 1o deste artigo deverão obrigatória e cumulativamente:

- I - Oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos;
- II - Comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1o, 3o e 4o deste artigo;
- III - assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou modalidade previstas nos §§

1o, 3o e 4o deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades;

IV - Atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão (Brasil, 2007).

A pesquisa de Rehem (2013) evidenciou um afastamento dessas instituições das exigências previstas na lei, bem como, nenhuma ação é feita pela administração municipal, pois a oferta se mantém, como parceria do município.

Desse modo, entende-se que a história da educação infantil feirense relacionada a instituições assistencialistas é intencional e consentida pelas forças políticas, esse modelo desrespeitoso de tratamento é deliberadamente voltado para a as famílias de baixa renda, é também apoiada e assumida pelo Estado brasileiro, fazendo uso de ações de baixo custo que não dão conta do acesso e permanência com qualidade. Desse modo, os atos historicamente e socialmente mantidos determinam, além desse histórico de ausência de investimentos, espaços improvisados e inadequados. A prática das ações assistencialistas, como já foi dito, não assegurou direito, pelo contrário atrapalhou e prolongou o prazo para sua efetivação.

Esse comportamento pode ser observado nas práticas que continuam a sustentar a existência dessas instituições, mesmo depois do movimento de construção dos centros municipais de educação infantil em Feira de Santana, nos princípios normativos do sistema de ensino, conforme resolução nº 001 de 13 de abril de 2017 publicada no Diário Oficial do município:

Comissão de educação Infantil resolução nº 001 DE 13 DE ABRIL DE 2017. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana. Art. 2º – As instituições que ofertam a Educação Infantil e que integram o Sistema Municipal de Ensino são as mantidas:

I – Pelo Poder Público Municipal;

II – Por entidades privadas, localizadas no Município e que ministram somente a Educação Infantil.

III – por convênios com a rede pública municipal.

Parágrafo único – Entende-se por instituições privadas de Educação Infantil as enquadradas nos incisos I, II, III e IV do artigo 20 da LDB 9.394/96.

Art. 3º – A Educação Infantil será oferecida em:

I – Creches, para crianças de até três (3) anos de idade; II – Pré-escolas, para crianças de quatro (4) a cinco (5) anos de idade. (Feira de Santana, 2017).

Partindo desse princípio entende-se que as instituições conveniadas deveriam se adequar para atender a criança segundo os princípios de qualidade, observados pela secretaria de educação. Os projetos pedagógicos reprovados oneram em suspensão de verba.

Embora se queira tratar do contexto histórico dos Centros Municipais de educação Infantil, não o faremos sem olhar ainda para o outro viés que o estruturou. Desse modo, falaremos dos dois principais Programas do governo federal com foco na educação infantil: o Proinfância e o Brasil Carinhoso.

Os programas contribuíram e contribuem para a ampliação da oferta de vagas, para a construção de novas escolas. Mas demonstra a fragilidade da gestão nos diferentes níveis administrativos. Bem como o processo da descentralização que ainda se articula para efetividade nas ações de modo que se materialize com garantia da qualidade da educação fornecida. Esse fator depende de um plano de ação previamente organizado e de bom funcionamento da relação administrativa principalmente quanto ao investimento rotativo nas instituições de educação infantil, pois a ampliação da oferta impulsiona outras demandas que precisam ser garantidas nessa etapa, assim o dizemos baseando-nos na experiência já citada sobre a “mais educação”.

O Brasil Carinhoso, foi criado como medida para impulsionar a política social do governo Dilma Rousseff. Designado como a Medida Provisória nº 570, de 14 de 2012, convertida na Lei nº 12.722, de 03 de outubro de 2012¹⁶ Brasil Carinhoso, que integra o “Plano Brasil sem Miséria”, é um conjunto de ações destinadas à assistência a famílias que têm crianças até seis anos de idade, visando a melhoria da renda, da educação e da saúde. O projeto intencionou construir até 2014, 6 mil escolas de educação infantil. Bem como, destinou recursos para a aquisição de equipamentos e mobiliário. Sua bandeira visava beneficiar 2 milhões de famílias em situação de extrema pobreza, com filhos até seis anos de idade. Foi criado pela Medida Provisória nº 570 de 2012, que foi convertida na Lei nº 12.722¹⁷, de 3 de outubro de 2012, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. O plano era construir, conforme consta pela assessoria de comunicação social do MEC, até 2014, 6 mil escolas de educação infantil para atender crianças até cinco anos de idade para as quais serão destinados recursos ainda para a aquisição de equipamentos e mobiliário.

Sendo assim, instituído pela resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, o programa Proinfância também fez parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e conforme proposta,

o principal objetivo é prestar assistência financeira aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil da rede pública e que as unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças (Brasil, 2012).

¹⁶ Altera as Leis nº s 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências.

¹⁷ Altera as Leis nº s 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências (Brasil, 2012).

O programa que põe a criança como centro da proposta, cumpre um papel muito importante para educação infantil que apresenta um déficit histórico, sobretudo em relação à oferta de creche, que atende a criança de 0 a 3 anos. Esse programa mostrou-se importante para o avanço da educação infantil em Feira de Santana, sobretudo na construção dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), pois possibilitaram a construção de estabelecimentos para ampliar a oferta de vagas e trouxeram outras demandas para essa etapa. Um assunto que trataremos mais adiante neste capítulo cuja bandeira visava beneficiar 2 milhões de famílias em situação de extrema pobreza, com filhos até seis anos de idade. Foi criado pela Medida Provisória nº 570 de 2012, que foi convertida na Lei nº 12.722¹⁸, de 3 de outubro de 2012, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. O Brasil Carinhoso, que integra o Plano Brasil sem Miséria, é um conjunto de ações destinadas à assistência a famílias que têm crianças até seis anos de idade, por meio da melhoria da renda, da educação e da saúde. O plano era construir, conforme consta pela assessoria de comunicação social do MEC, até 2014, 6 mil escolas de educação infantil para atender crianças até cinco anos de idade para as quais serão destinados recursos ainda para a aquisição de equipamentos e mobiliário.

O outro programa, anterior ao Brasil Carinhoso, foi lançado em 2007, pelo Governo Federal, Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, no governo LULA. Como esforço de incrementar o regime de colaboração entre os entes federados, o município de Feira de Santana aderiu ao programa. O Proinfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. O objetivo do programa é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

O programa visa ofertar assistência técnica e sobretudo, financeira, aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, para construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para instituições públicas municipais de Educação Infantil.

¹⁸ Altera as Leis nºs 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências (Brasil, 2012).

Já o Programa Brasil Carinhoso objetiva a transferência automática de recursos financeiros, o foco é na manutenção e investimentos que visem o desenvolvimento da Educação Infantil. Desse modo, envolve ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na Educação Infantil. (FNDE, 2013).

O Diário oficial de Feira de Santana, publicou algumas ações do município em uso desses programas, que marcam na história da educação infantil com a construção de escolas e compra de mobiliário para os CMEIs:

CONTRATO 208/2014/09C/2014. 2014, firmado em 16 de maio de 2014. CONTRATANTE: MUNICIPIO DE FEIRA DE SANTANA. CONTRATADA: MVC COMPONENTES PLÁSTICOS LTDA: contratação de empresa especializada para construção de escola(s) do Programa Proinfância, obedecendo às tipologias dos Projetos Padrão do FNDE Escola Proinfância B (Feira de Santana, Diário Oficial, 2014);

HOMOLOGAÇÃO DE LICITAÇÃO 141/2015, OBJETO: Aquisição de materiais para suprir as necessidades da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana pelo Programa Brasil Carinhoso do FNDE. (Feira de Santana, Diário Oficial, 2015);

Aquisição de materiais para suprir as necessidades da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana pelo Programa Brasil Carinhoso do FNDE. (Feira de Santana, Diário Oficial, 2015);

EXTRATO DO CONTRATO LICITAÇÃO 071. CONTRATO: 521-2016-09C. CONTRATANTE: COMERCIAL EIRELI – ME. OBJETO: necessidades da Educação Infantil da Rede Pública de ensino Feira de Santana pelo Programa Brasil Carinhoso do FNDE. ASSINATURA DO CONTRATO Santana, 30/08/2016 – Jose Ronaldo de Carvalho (Feira de Santana, Diário Oficial, 2016);

HOMOLOGAÇÃO LICITAÇÃO 254-2017 – OBJETO: Aquisição de caminha empilhável para suprir as necessidades da educação infantil da rede pública municipal de ensino Feira de Santana pelo programa Brasil Carinhoso do FNDE. VENCEDOR: LUDICA COMERCIO (Feira de Santana, Diário Oficial, 2017);

Aquisição de caminha empilhável para suprir as necessidades da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana pelo Programa Brasil Carinhoso do FNDE (Feira de Santana, Diário Oficial, 2017);

Aquisição de caminha empilhável para suprir as necessidades da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino Feira de Santana pelo Programa Brasil Carinhoso do FNDE (Feira de Santana, Diário Oficial, 2018).

Há também vestígios da relação com os programas Proinfância e Brasil Carinhoso, no PME (2016-2026), no contexto da receita onde conta as fontes financiadoras da manutenção do desenvolvimento do ensino público. Onde se observa grande participação do Brasil Carinhoso, no ano 2014, sendo que o Pro infância em 2012 a 2015 teve ampla participação, o que justifica o impulso na construção dos Centros Municipais de Educação Infantil. (Feira de Santana, 2016). Reconhece-se que os Programas foram cruciais para tornar possível a ampliação da oferta e atendimento as diversas demandas da Educação Infantil Municipal passando fortalecer e perseguir a dupla função indissociável do cuidar e educar, na educação Infantil. No entanto a

manutenção dos programas requer reflexão e acompanhamento, pois o governo federal atua de forma a promover as ações redistributivas, no sistema de colaboração e garante as condições para que o Município possa suprir as necessidades de construção de escolas e mobiliário, oferecer atendimento com qualidade a essa faixa etária exige planejamento e preparação ativa e contínua. Mas, tais ações precisam ser acompanhadas, pois o Município deve sair da condição de dependência e projetar seus planos financeiros, para atender as suas próprias demandas. Afinal construir escolas gera novas demandas, fazê-las funcionar exige organização de recursos, sobretudo financeiros e preparação prévia para os desafios dessa etapa da educação.

Assim, em 2014 foi inaugurada a primeira instituição dentro do projeto arquitetônico do Proinfância. A construção dos CMEIs atende também a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana, 05 de abril de 1990, a Lei Orgânica de Feira de Santana (Lei nº 37/1990), na seção VI – Da Educação – no Artigo 135, Inciso IV, quando assinala o dever do município para o atendimento pedagógico obrigatório e gratuito, em creche e pré-escola, às crianças de até seis anos de idade, em horário integral. Atualmente o município possui 19 Centros Municipais de Educação Infantil com atendimento a partir de 2 anos de idade (Feira de Santana, 1990).

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) são instituições públicas que prestam atendimento às crianças, na faixa etária de dois a três anos em tempo integral com jornada de 8 horas diárias e na faixa etária de quatro a cinco anos em tempo parcial com jornada de 4 horas diárias. O trabalho pedagógico, se seguir os princípios do Plano Municipal de Educação, da lei orgânica de Feira de Santana, (Lei nº 37/1990); (COA), está pautado na dupla função do cuidar e educar. As crianças nesses espaços devem experimentar e vivenciar experiências voltadas para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo e cultural.

Conforme informação colhida junto a Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), em 2022, Feira de Santana possui 21 Centros Municipais de educação Infantil, 5 escolas de educação infantil conveniadas, 17 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), as escolas com essa nomenclatura atendem à pré-escola, mas não as turmas de 0 a 3 anos. Se compararmos com a publicação no PME (2016), sobre o quantitativo de escolas da educação básica, pode-se contar com um avanço na oferta de Educação Infantil em Feira de Santana “a oferta é majoritariamente na rede conveniada. Das 34 exclusivas, 20 são conveniadas e 14 são oficiais. Das 107 com classes de educação infantil, esse número diminui com apenas 9 conveniadas. (Feira de Santana, 2016, p. 27).

O Plano Municipal de educação, assegura em seu texto como deve ser o espaço do Centros Municipais de Educação Infantil, visando atender a dupla e indissociável função de cuidar e educar, ademais a proposta pedagógica das escolas deve ser coerente a esses princípios.

Desse modo o espaço deve ser coerente com a legislação e atender às crianças em suas necessidades educativas especiais, a saber:

- equipamentos adequados para a faixa etária;
- Instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de refeição;
- Instalações sanitárias suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças;
- Local para repouso individual, para crianças com até três anos de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre;
- Brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;
- Recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias, à quantidade de crianças atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação.
- Ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e (Feira de Santana, 2016, p. 30).

Voltaremos a tratar da estrutura dos CMEIs, a partir das análises das propostas pedagógicas no próximo capítulo. No entanto pode-se pontuar os desafios que se despertam para o Município ao inaugurar cada instituição de educação infantil, em cada comunidade.

Para que se possam assegurar as funções de educar e cuidar, e garantir a atenção necessária às crianças de forma individualizada, é imprescindível definir a quantidade de crianças por adulto, respeitando a seguinte relação criança/professor na organização das turmas: a) de 0 a 3 anos – 10 a 15 crianças/ 02 profissionais da educação; b) de 4 a 5 anos – 15 a 20 crianças / 02 profissionais da educação. Assegurando o bloqueio automático do sistema de matrícula, ao alcançar o limite estabelecido neste plano, com a devida adequação da portaria de matrícula (Feira de Santana, 2016, p. 31).

Desse modo, há diversos detalhes que precisam ser observados ao se pensar em oferecer educação infantil, pois, precisa-se promover segurança e acompanhamento de profissionais, não apenas um. Desse modo é preciso restringir a quantidade de crianças por sala, pequenos detalhes como este se faz estritamente necessário. O planejamento prévio é indispensável para que não se recaia no ensino sem qualidade. Assim o debate amplia-se para a busca da oferta e da qualidade na educação Infantil, como o cuidar e o educar, também são princípios indissociáveis.

É de suma importância que pensar em escola instituída, não se pense apenas na estrutura do espaço físico, mas entenda que há estruturas que fundamentarão as práticas cotidianas, em favor das crianças e famílias que se integrarão ao corpo escolar, desse modo, de acordo com o Parecer CNE/CEB 04/2000 compete:

A Secretaria Municipal da Educação deve constituir estruturas e competências capazes de assumir as funções de articulação e coordenação da política municipal da educação, no atendimento dos direitos sociais assegurados à criança e sua família na legislação brasileira, nela incluída a responsabilidade pela rede de instituições de educação infantil. Atendendo ao disposto nos Arts. 17, § único, 18, I e II e ao Art. 89 das Disposições Transitórias da Lei 9.394/96, que se referem à integração das Instituições de Educação Infantil aos seus respectivos Sistemas de Ensino, competirá, então, ao Sistema Municipal de Ensino, através de seus órgãos próprios, autorizar, credenciar, supervisionar e avaliar as Instituições de Educação Infantil, públicas e privadas. (Feira de Santana, 2016, p. 29 *apud* Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil).

Oferecer mais do que o cuidado, ofertar educação exige mais do que um prédio construído, necessita de estruturas e competências capazes de assumir a política municipal da educação, acompanhamento da proposta pedagógica da educação infantil, pensar que educação e para quem, portanto os desafios estão propostos, sendo assim, segundo o Parecer CNE/CEB 022/1998:

A proposta pedagógica das instituições devem se pautar por princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito às diferenças e à diversidade, bem como o respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício das liberdades fundamentais e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais que são a base indispensável para a concepção, desenvolvimento e avaliação de toda a equipe de docentes e profissionais que convivem com as crianças (Feira de Santana, 2016, p. 31 *apud* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Até o momento, além dos documentos nacionais, tem-se como proposta para orientar as ações pedagógicas nos CMEIs o Caderno de Objetivos de Aprendizagem/COA, documento coletivo da rede pública municipal.

Muitos são os desafios das políticas sociais para a infância. Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões urbanas e sociais, problemas educacionais específicos assumem proporções graves e exige respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas são também as possibilidades de enfrentar a questão. “Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror a incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis” (Kramer, 2012, p. 3).

Somos da defesa, do papel da escola, da creche e pré-escola de qualidade como direito de todos, sabe-se que os desafios estão postos, mas não se pode cessar a luta, quando se sabe onde se quer chegar, o caminho é certo. Saviani (2013), ao tratar sobre a pedagogia histórico crítica disse “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani, 2013, p. 80). Assim, caminhamos!

2.4 O contexto atendimento na educação: o que dizem os demais documentos que contam a história

A meta 1 do Plano Nacional enfatizou a educação infantil, propondo universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola (as crianças de 4 e 5 anos) ampliar a educação infantil em creches (crianças de 0 a 3 anos) de forma a tender no mínimo 50% até o final da vigência em 2024. Conforme resultado de pesquisa situacional no site do PNE (pne.mec.gov.br), o percentual das crianças de 4 e 5 anos que frequentam a escola atualmente no Brasil é de 81,4%, quanto as crianças de 0 a 3 anos, com uma meta acanhada de 50% alcançaram-se apenas 23,2%. Os Planos Municipais de Feira de Santana, ampliaram um pouco mais essa proposta ao ambicionar atender 80% das crianças de 0 a 3 anos até 2026.

Meta 1: Universalizar, até 2025, 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, 80 % (oitenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos de idade, até o final da vigência deste PME (Feira de Santana, 2016, p.130).

A meta estabelece um desafio que se desdobra em outros bem mais complexos, como veremos nesse texto, quanto a garantia da qualidade e da permanência das crianças nas instituições mantidas pelo município, que envolvem o desdobramento e materialização das demais diretrizes anunciadas nos planos.

No quesito infância e educação Infantil, no site do IBGE não constam os dados referentes à essa demanda junto com as informações da educação básica, apesar de todo arcabouço legal, a educação infantil ainda é invisibilizada nesse âmbito.

A pesquisa onde se encontram os números da educação infantil feirense, foi realizada e publicada pelo censo escolar (2021). Mesmo assim, não foram encontrados quantitativos relacionados a população por faixa etária, dificultando uma avaliação mais precisa quanto o alcance das metas para a educação infantil. O dado mais próximo sobre a população infantil foi publicado nos dois PMEs (2012-2022 e 2016-2026), registrando população de até 5 anos, de 49.700, sendo 33.118 de 0 a 3 anos e 16.582 de 4 a 5 anos, contudo esse dado ainda não foi atualizado no censo escolar.

Ademais, quanto ao número de matrículas na Educação Infantil, referentes ao o censo (2021), foram 13,962 crianças matriculadas, sendo que para Creche 3,288, concernente a rede municipal (2.891) e (397) nas escolas da rede privada. Na pré-escola constaram 10,674 matrículas, sendo da rede municipal (7,980) e da rede privada (2,694).

Esses números apresentam diferenças em relação ao número de matriculados que foi publicado no PME (2012), de 15.340 crianças matriculadas na educação infantil, em creches (1.336) e pré-escola (14.054), nas redes estadual, municipal. Esperava-se que houvesse um crescimento constante. No entanto correram algumas mudanças quanto à organização para o regime de colaboração entre os entes, mesmo assim há um grande número de escolas sendo construídas nos últimos anos.

No PME (2016), foi publicado um gráfico referente a creche nos anos (2011 a 2015) no qual também há um crescimento significativo em 2007, com 1.296 crianças matriculadas na rede municipal pública, sendo matriculadas apenas 175 na rede privada. No entanto em 2014, observa-se um amplo e significativo aumento nas matrículas da rede privada chegando a 1457, em detrimento de 384 matrículas na rede pública. O próprio PME (2016) analisa o ocorrido, mostrando que a rede privada ampliou seu atendimento de forma regular, evidenciando do setor privado se ampara na ausência do poder público em se responsabilizar pela educação infantil. (Feira de Santana, 2016, p. 26).

Quanto ao número de estabelecimentos escolares, o censo 2021 apresentou nos resultados um número significativo de escolas de educação infantil, 255 escolas sendo 137 creches (87 públicas e 50 da rede privada). Quanto ao número de escolas para atender as crianças da faixa etária de 4 e 5 anos, o censo declarou a existência de 252 escolas para atender ao público da pré-escola (sendo 123 escolas da rede municipal e 131, da rede privada).

Em uma análise mais minuciosa, visto que o objeto de pesquisa perpassa os CMEIs feirenses, fizemos um levantamento junto a Divisão de Educação Infantil que se confirma na portaria nº 18, de 21 de outubro de 2022¹⁹, publicada no diário oficial feirense, onde consta o número de escolas exclusivas de educação infantil: os CMEIs atualmente são 21 em Feira de Santana. Constam ainda registro de 17 escolas que atendem pré-escola com algumas classes de educação infantil as chamadas EMEI, e ainda 5 escolas conveniadas que atendem a educação infantil um total de 43 escolas na rede pública.

Parece haver uma diferença considerável, nesse quesito, entre o resultado do censo (2021) e o que os documentos da secretaria de educação nos revelam. Conforme informação do censo, das 137 creches, 80 são públicas e 50 são privadas. No entanto, a portaria e afirmação

¹⁹ Dispõe sobre a nomeação dos comitês escolares para o processo de (re)Elaboração dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares do município e dá outras providências (Feira de Santana, 2022, p. 8-29).

da divisão de educação infantil quanto ao número de escolas exclusivas de educação infantil da rede municipal tem-se apenas 43 escolas, uma diferença que não conseguimos compreender.

O censo também divulgou o número de 800 docentes para educação infantil em Feira de Santana, sendo que para a creche 256 e pré-escolar 646 profissionais. Mas, quanto a esse resultado não há especificação para a rede privada ou pública.

Infere-se, sobre esse número de docentes para a educação infantil e pré-escolar, que representa, ser muito pequeno em relação ao número de escolas e de salas de aula. Parece que a conta também não conseguimos fechar, pois conforme PME (2016), mantendo os princípios da qualidade para a educação infantil, declara;

Para que se possam assegurar as funções de educar e cuidar, e garantir a atenção necessária às crianças de forma individualizada, é imprescindível definir a quantidade de crianças por adulto, respeitando a seguinte relação criança/professor na organização das turmas: a) de 0 a 3 anos – 10 a 15 crianças/ 02 profissionais da educação; b) de 4 a 5 anos – 15 a 20 crianças / 02 profissionais da educação. Assegurando o bloqueio automático do sistema de matrícula, ao alcançar o limite estabelecido neste plano, com a devida adequação da portaria de matrícula (PME, 2016, p. 27).

Se formos considerar apenas as escolas da rede municipal, é um número que não fecha em relação ao previsto no plano municipal para o número de escolas que compõe a Educação Infantil na rede municipal, assegurando dois profissionais por turma.

As escolas da rede municipal de educação em Feira de Santana, tem sofrido com problemas envolvendo a falta de professoras(es). Os problemas parecem ter se expandido e persistido, desde a ampliação da rede, com a construção dos CMEIs (pois além de professores, necessitam de gestores e coordenadores pedagógicos para atuarem nessas escolas), esses profissionais, no município de Feira de Santana, são professores com vaga real de professor na rede. Desse modo, é compreensível que ao retirar um deles do corpo docente escolar, deixa-se uma lacuna que precisa ser preenchida com urgência, nesse cenário ainda estão as questões do cotidiano administrativo escolar, professores servidores públicos (por questões de saúde) que necessitam de afastamento.

Problemas como a falta de professores e outros, tem sido pauta dos movimentos sociais na cidade, conduzidos pela Delegacia Sindical Sertaneja - conhecida como APLB/Feira, que “ergue a bandeira” de defesa dos interesses da classe trabalhadora os profissionais de educação. As convocações da APLB, tem mostrado em várias de suas pautas, o tema da falta de professor na rede municipal. No site do sindicato, há relatos de visitas as escolas e também matérias sobre suas lutas travadas.

A lacuna de professores na rede, compôs a pauta do movimento que marcou a história da educação Feirense e “cortou” o tempo histórico desse trabalho. Os dias 31 de março a 01 abril de 2022, assinalaram a culminância da greve dos professores com a violência distribuída à categoria e sindicato que estavam presentes na luta pela educação pública de qualidade. Conforme segue relato da APLB de 2 de abril de 2022,

Trabalhadores em educação da Rede Municipal decidem em Assembleia realizada na manhã de hoje, 04, pela manutenção da greve por tempo indeterminado e ida à Delegacia registrar Boletim de Ocorrência contra as agressões sofridas na ocupação à Prefeitura Municipal nos dias 31 de março e 1 de abril. A diretoria da APLB Feira junto à categoria enfrentou a truculência do Governo de Colbert Martins Filho que além de suspender o fornecimento de água e luz, proibir a entrada de comida, medicamentos, agrediu os manifestantes que ocupavam o prédio de forma pacífica com spray de pimenta, pontapés e socos os professores, vereadores e profissionais da imprensa. O assessor do vereador, Jhonatas Monteiro, o Rafael Moreira foi algemado e mantido isolado, sem o direito a um advogado sendo atrelada a sua ida à Delegacia à desocupação do Paço Municipal pelos trabalhadores em educação que concordaram em deixar o prédio na tarde da sexta-feira, antes mesmo de serem notificados da decisão judicial de reintegração de posse. O que ficou escancarado para toda a comunidade feirense, com repercussão no Estado e no país, foi a truculência do Governo de Colbert, que atacou trabalhadores em educação, em sua maioria mulheres, a sua falta de diálogo e a inabilidade política em gerir o Município.

A comunidade escolar, professores, funcionários pais e estudantes se mantiveram unidos e diversos outros movimentos como estudantes e professores da UEFS e UFRB, trabalhadores e trabalhadoras rurais, do comércio, os camelôs, os trabalhadores de aplicativos de delivery e a população que se uniu à luta pela Educação. A luta continua, a greve continua, precisamos nos manter unidos e na próxima segunda-feira, dia 4 de abril, realizaremos nossa Assembleia com local a definir (divulgaremos) da APLB Feira para discutirmos juntos os rumos do movimento grevista (APLB, 2022).

No primeiro momento houve silêncio, a voz se trancou no peito, abateu, massacrado, mostrou a mão forte do estado sobre o trabalhador, e a muitos arrasou. Também uniu, fortaleceu até os que de longe assistiam os princípios da luta por melhorias na qualidade da educação pública, se uniram na ela para defender a classe massacrada. Foi bonito, famílias, estudantes, professores de outros níveis da educação, juntos na mesma luta, pela classe massacrada. Sobre a opressão da classe trabalhadora, Paulo Freire afirma;

A violência dos opressores que os faz também desumanizados não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não sentem idealistamente opressores nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos- libertar -se a si e aos opressores (Freire, 1987, p. 20).

Assim, reafirmam-se as declarações já ditas neste trabalho que por ser histórico, dialético, e crítico, não desperdiça as relações de trabalho que articulam e interferem nos modos de existência em todas as etapas da vida humana e das classes sociais. A Educação Infantil,

promulgada no PME feirense não se materializa longe desse diálogo com os elementos sociais e políticos, que envolvem lutas de classe, dos quais é parte integrante.

Ademais os trabalhadores da rede municipal desocuparam o prédio da prefeitura, no dia primeiro de abril de 2022. A greve perdurou 12 dias, contudo muitos itens que compunham a pauta reivindicada continuam ainda sem solução hoje em 2023. De acordo com informes de 04 de abril de 2022 e de 07 de junho de 2023:

A pauta decidida em assembleia também aprovou a ida à Secretaria de Educação do Município, uma reposta da pauta de reivindicações que consiste: no pagamento dos 60% dos Precatórios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), reajuste salarial de 33,23%, alteração de carga horária de 20 horas para 40 horas, Reformulação do Plano de Carreira, Licença Prêmio e Pecúnia, Mudança de Referência e pagamento integral dos salários. Além disso, também estamos denunciando a falta de professores, funcionários, merenda escolar, materiais entre outras questões, nas unidades de ensino (APLB, 2022).

A diretoria da APLB Feira realizou Assembleia da Rede Municipal na tarde desta quarta-feira, 07, na sede do Sindicato. A diretoria da entidade comunicou à Assembleia sobre a resposta do Secretário da Fazenda, Expedito Eloy, que informou sobre os estudos de viabilidade econômica realizados e afirmou não existir a possibilidade de nenhuma proposta de Reajuste Salarial para à categoria neste ano. Ou seja, o Governo Municipal não avança em nenhuma das pautas de reivindicações dos trabalhadores em educação da Rede Municipal e ainda o Reajuste é zero! Reiteramos que o Piso é lei e neste ano de 2023 foi definido pelo Ministério da Educação 14,95% de Reajuste do Piso salarial do Magistério. Além disso, também não há resposta sobre a Reserva de Carga Horária dos professores do REDA (APLB, 2023).

Parece haver problemas quanto ao planejamento local, quanto a atender as demandas da educação, visto que alguns pleitos se mantêm por anos (o plano de carreira que é de 1992), conforme podemos acompanhar nas manifestações de professores e demais profissionais da educação, registradas pelo sindicato. Nota-se um movimento da SEDUC, buscando atender a demanda representada na lacuna de professores, desde 2012, sendo realizado novo concurso e 2018, conforme diários oficiais citados abaixo:

Considerando o resultado final do Concurso Público Municipal, destinado a prover cargos na Administração Direta, Fundacional e Autárquica da Prefeitura Municipal de Feira de Santana de acordo com o Edital de Divulgação dos Resultados, de 20 de dezembro de 2012/Edital de Convocação nº 027/2016 – Concurso 2012 (Diário Oficial de Feira de Santana, 2012).

Edital de convocação nº 010/2014, concurso 2012. Foram convocados para nomeação do serviço público Municipal de acordo com as necessidades atuais de Administração, os candidatos aprovados no concurso público realizado com tal finalidade de acordo com a seguinte relação. Concurso 2012 (Diário Oficial de Feira de Santana, 2014).

Considerando o resultado final, depois 2018 Edital de Convocação nº 001/2019 – Concurso 2018 A Secretaria Municipal de Administração, considerando o resultado final do Concurso Público Municipal, para o cargo de Professor da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, na Administração Direta, Fundacional e Autárquica da Prefeitura Municipal de Feira de Santana de acordo com o Edital de Homologação

dos Resultados, de 22 de dezembro de 2018 (Diário Oficial de Feira de Santana, 2018).

A meta 20 do PME (2012), trouxe a necessidade de contratação de professores, com promessa de concurso e prazo de dois, a contar da data de aprovação do Plano. Uma referência de que a necessidade já existia nesse período. No entanto, o número de convocados no concurso de 2012, correspondeu a um número insuficiente de professores, ao passo que foram convocados do concurso de 2018, mais 974 professores, dos quais, 930 foram nomeados para atuar na Rede Municipal de Educação. A Prefeitura de Feira de Santana prorrogou o prazo de validade do concurso por mais dois anos, passando a valer até 2022.

No entanto, falta de professores ainda se mostrava um “problema” crescente para as escolas da rede. Os movimentos e manutenção das reivindicações apresentadas pelo sindicato, na luta pelo funcionamento efetivo das escolas era contínuo, fazendo com que a SEDUC, organizasse novo concurso e convocação, dessa vez, a oferta de vagas foi para os professores trabalharem sob o Regime Especial de Direito (REDA), convocando 300 professores para assumir com urgência as escolas, muitas com aulas suspensas em 2022, aguardando a chegada dos profissionais. Dado ao número de professores divulgado no último senso (2021), indica que o Município de Feira de Santana, atualmente funciona com enorme dependência de contratações via (REDA), dada a tamanha lacuna de profissionais para assumirem as turmas de educação o que gera descontinuidade e incertezas, quanto ao atendimento da clientela, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental e ainda descontinuidade nas propostas pedagógicas, no funcionamento harmônico das instituições de educação. A fim de assegurar o atendimento pedagógico de qualidade o PME (2016) reafirma e previne sobre a necessidade de profissionais qualificados, defendendo a formação desses profissionais como fundamental;

[...]formação dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil é um fator fundamental do atendimento na base do processo educacional. Essas instituições necessitam de profissionais qualificados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática pedagógica. A esses profissionais devem ser garantidas as condições de trabalho e remunerações condignas, asseguradas nos planos de carreira. A concretização do direito da criança a uma educação de qualidade perpassa pela valorização e profissionalização desses sujeitos pelo sistema de ensino (Feira de Santana, 2016, p. 32).

O planejamento intencional está para além do descrito na norma documental, deve atender as escolas e suas realidades locais, mas respostas às reivindicações têm sido lentas e descontínuas, a partir das datas referentes as contratações, que mostram falta de planejamento intencional, que de fato atenda à demanda expressa. Sabe-se que dentre as mudanças no cenário, conforme já citadas aqui, as garantias das condições de trabalho do professor, envolve a

ampliação do quadro, também para poder promover a reserva de 1/3 da carga horária, uma luta também antiga, mas que se juntou a outras circunstâncias e gerou uma grande demanda de profissionais. Conforme explica o sindicato, em mensagens divulgadas em 07 de abril de 2021 e 07 de fevereiro de 2023, citando a resolução 001/2021;

A reserva de carga horaria tem que ser garantida integralmente neste início de ano letivo 2020 pela secretaria de educação do município, salientamos que a reserva é direito do professor e está garantida na resolução 001/2021, do Conselho Municipal de Educação, que se refere as aulas remotas. Nas disposições legais e na Resolução do Calendário no parágrafo 4.O professor que cumpre jornada de 40 horas semanais , tem de ficar 14 horas em atividades de planejamento e estudo e 26 horas em atividade remota, já o professor que cumpre jornada de 20 horas semanais , tem 7 horas semanais de reserva e 13 de horas de atividade (APLB, 2021).

Professores contratados via REDA fazem assembleia para cobrar reserva de carga horária à prefeitura. A reserva de 1/3 da carga horária extraclasse é um direito da categoria garantido pela Lei Federal nº 11.738, para que possam realizar planejamentos, correções de prova e atividades, bem como reuniões, visando a qualidade do ensino para os estudantes. (APLB, 2023).

Esse quadro, da não garantia da reserva de carga horária, impacta na educação infantil com proporções muito negativas, dada a sua especificidade, quanto a linguagem da criança e a garantia da ludicidade. Os debates sobre a reserva de carga horária seguem-se ainda atualmente, justificando-se a não garantia da reserva, na lacuna no quadro de corpo docente do Município. Os profissionais de educação que acudiram as escolas no ano de 2022, não foram suficientes para suprir a demanda, isso se concretiza na ausência da garantia da reserva nas escolas do município, e já aponta para uma nova situação no ano vindouro quando os contratos (REDA) que estão vencendo sua vigência.

A história registra nos documentos, o quanto a descontinuidade nas políticas da educação feirense tem sido realidade, prejudicando a garantia da tão almejada educação pública de qualidade. Mesmo que o PME (2016) apresente diretrizes tão claras, a falta de um planejamento efetivo, antecipado para chegar à escola com soluções, que materialize as necessidades apontadas no plano documental, ainda há lutas a serem travadas, no campo onde a história dos homens se faz real.

Os planos municipais de Feira de Santana, pensados para o decênio que está por se findar em 2026, apresentam características específicas. O primeiro PME pensado para o período de (2012-2022), traz duas faces, a primeira apresenta arcabouço de informações sobre Feira de Santana, se mostra um bom material para pesquisa, por outro lado mostra-se acanhado muito alinhado com o escrito no PNE, que parece distante das minuciosas questões educacionais locais.

O plano mantém os pontos básicos definidos para a qualidade na educação infantil no PNE, apesar de ter sido vigente por pouco tempo, algumas metas com prazo para concretização previsto, não foram efetivadas. A meta 1, de grande importância visava regulamentar a educação infantil no sistema educacional em um ano da publicação do plano, mas não ocorreu. Assim também, como foi o caso da meta 13, sobre implantar biblioteca em todas as escolas da rede até 2015. O que transparece nesse documento, talvez, por conta do contexto histórico e político, desde a sua construção tenha o perfil burocrático, sem intencionalidade.

O desafio está posto, a política precisa se mover através de todos, o documento não garante a materialização do direito. Nas palavras de Brito (2014) afirmamos;

A vida política brasileira herdou, sem o saber, uma tradição repressiva que concentra nos governantes todas as políticas públicas, em especial a educação. E as retira da sociedade, dos grupos, dos movimentos, dos indivíduos. Trata-se de um velho problema jurídico e político: quem é o soberano? A democracia define-se como a forma de poder em que o povo é soberano. No Brasil, fingimos seguir essa forma de mando, mas na realidade ao nosso povo a soberania é recusada, sempre em proveito de oligarquias e dos que ocupam os três poderes formais do Estado. Sem direitos coletivos, detidos pelo povo soberano, é impossível até o presente manter direitos subjetivos (Brito, 2014, p. 12).

Acompanhar as políticas de governo para fazer cumprir as políticas de estado e seus decretos é condição para a materialização da qualidade na educação pública. A história registra nos documentos, o quanto a descontinuidade nas políticas da educação feirense tem sido realidade, prejudicando a garantia da tão almejada educação pública de qualidade. Mesmo que o PME (2016) apresente diretrizes tão claras, a falta de um planejamento efetivo, antecipado para chegar à escola com soluções, que materialize as necessidades apontadas no plano documental, ainda há lutas a serem travadas, no campo onde a história dos homens se faz real.

CAPÍTULO 3 - O PPP COMO EXPRESSÃO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEIS EM FEIRA DE SANTANA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

O capítulo anterior apontou como o município de Feira de Santana, com arcabouço legal instituído, tem expressado seus compromissos com a Educação Infantil. Apesar de transparecer por meios dos seus documentos suas preocupações em relação a esta etapa de ensino, a descontinuidade nas políticas tem prejudicando a garantia dos tão almejados acesso e permanência na educação pública com qualidade. O PME de 2016, apresenta diretrizes claras, mas a sua chegada às escolas por meio dos seus PPPs não é linear, daí porque acompanhar tal movimento constitui um dos propósitos deste capítulo. Para isso colocou-se no centro do estudo o confronto entre o PME e cinco (05) projetos pedagógicos. Os documentos foram acessados através da disponibilização de gestoras que atenderam ao convite enviado ao corpo gestor de 10 CMEIs, no final de 2022, prazo que foi dado pelo comitê de gestão para que todas as escolas entregassem seus respectivos PPPs reformulados. Algumas escolas comunicaram que seus PPPs ainda não teriam sido concluídos, devido ao período pandêmico, outras não estruturaram ainda o documento. Esse número de PPPs foi também a quantidade entregue ao comitê gestor, conforme confirmação da equipe responsável pelo trabalho de orientação às escolas. Pretende-se, com a análise do material acessado, evidenciar a correlação entre o PME e os PPPs dos CMEIs.

3.1 O percurso do sistema municipal para induzir à elaboração dos PPPS nos CMEIS

Em 2018 inicia-se um movimento criado pelo grupo de formação em gestão, da Secretaria Municipal de Educação, para acompanhar a gestão das escolas municipais na reestruturação e/ou formulação dos PPPs. Conforme planos municipais, tanto 2011-2021, quanto o 2016 -2026, dentre suas metas está:

1.1 Garantir recursos e meios para que todas as instituições de Educação Infantil, mantidas pelo poder público municipal, construam, no prazo de um ano, a contar da data de aprovação deste plano, seus Projetos Políticos Pedagógicos (Feira de Santana, 2016, p. 131).

Assim, o município se compromete em promover recursos e meios para que todas as instituições de educação Infantil possam formular seus PPPs, o que implica os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Para compreender esse contexto, foi feita uma busca de documentos desse período, (relatórios, registros, Atas, convocações, portarias) do grupo de formação em Gestão, instituído pela Secretaria Municipal de educação, procurando registros desse movimento da secretaria, em promover tais recursos e/ou meios para formulação dos PPPs. Assim, em agosto de 2021, solicitamos liberação para o acesso a dados no sistema digital do Município para compor a pesquisa que aqui se apresenta. A solicitação de acesso foi encaminhada pessoalmente e devidamente justificada em declaração da Profa. Dra. Antônia Almeida Silva, orientadora da pesquisa e pela coordenação do programa de pós-graduação em educação - PPGE/UEFS, pra a secretária de educação, Professora Anaci Bispo Paim.

Desse modo, fomos encaminhados para o Departamento de Ensino e Divisão de Informações Educacionais, mas foi constatado que não havia registros que documentassem as ações do grupo que estava à frente desse trabalho na gestão do governo municipal anterior. É importante notar que na realidade trata-se do mesmo grupo político que está à frente do governo municipal desde 2001, se tomarmos como marco a primeira eleição de José Ronaldo de Carvalho para prefeito de Feira de Santana. Nesse cenário, a alegação de falta de registros depõe contra o próprio grupo quanto ao zelo com a memória, mas, principalmente, com a transparência da gestão. Esse parece ser um dos exemplos das práticas centralizadoras e marcadas pela invisibilidade dos procedimentos internos dos órgãos públicos e dos critérios de investimentos de recursos públicos, o que torna as ações vulneráveis aos interesses imediatos dos grupos políticos que ocupam os postos de comando. Um cenário que explicita a dinâmica dos grupos de poder na disputa pela direção da educação municipal, que traz como consequência a anulação dos registros e apaga história, implica nas rupturas e continuidades históricas encontradas no tratamento dado à educação feirense.

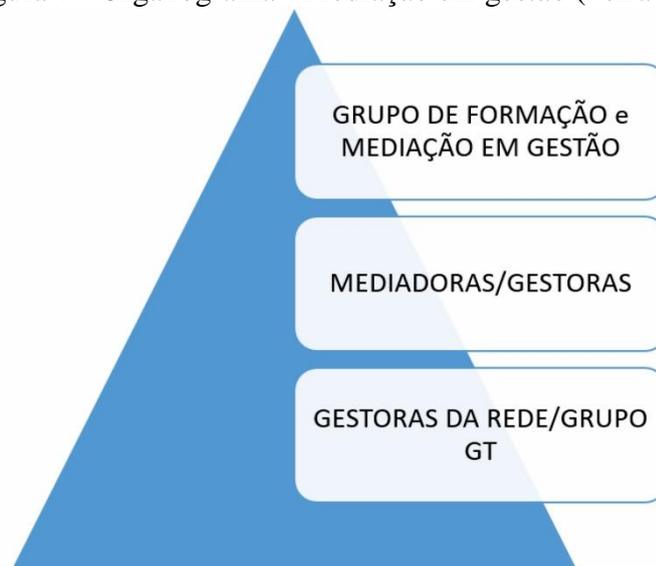
Diante da ausência de registros no órgão responsável pela gestão do sistema de educação no município, restou o uso de algumas informações a que tive acesso na condição de gestora de um CMEI. Isto coloca os dados que se seguem numa fronteira de interseção com as questões relativas à memória, embora não tenha sido esse o plano inicial.

Destarte pude acompanhar esse processo entre 2018 a 2020, na condição de mediadora de um dos grupos de trabalho com gestoras de CMEIs, que foi denominado pela equipe de mediação em gestão Grupo de Trabalho (GT) de Gestor para gestor. Assim, dentre os materiais encaminhados pelo Departamento de Ensino e Mediação em Gestão para a gestão da rede, através de -e-mail, estão convites para reuniões entre gestores das escolas (inclusive CMEIs) e mediadores, entres gestores de escolas e gestão da rede municipal, bem como atas das reuniões de um dos GTs.

O grupo de mediação em gestão, vinculado ao Departamento de Ensino, era composto por professoras especialistas e metres; foi designado pela Secretária de Educação do Município, a professora Jayana Bastos Miranda Ribeiro e pela diretora do referido Departamento, Professora Jozelia Araujo, cuja finalidade era promover a formação continuada para a gestão escolar da rede. A equipe representada pelas professoras: Alexsandra de Santana Soares Silva; Fátima Suely Barbosa da Silva Correia; Georgia Kaline Maciel da Silva Matos; Giovanna Marget; Rosana Falcão, trouxe a escuta ativa como uma das suas propostas principais, além da formação para a constituição dos documentos das escolas.

Visando alcançar as escolas da rede apresentaram uma proposta de eleger um grupo de gestoras da própria rede, para mediar os encontros em pequenos grupos multiplicadores intencionando lograr êxito na proposta de mobilizar e direcionar o trabalho para a produção dos PPPs.

Figura 1 - Organograma - Mediação em gestão (Feira de Santana)



Fonte: Organizado pela autora com base nas vivências para Articulação do PPP na rede Municipal de Feira de Santana, 2023.

A dinâmica do trabalho foi articulada para funcionar em etapas dialógicas, sob a alegação de que se tratava de uma dinâmica democrática e que poderia reverberar em ações, também, democráticas no chão da escola. A proposta de manter a regularidade dos encontros foi indicada e a cada reunião do grupo de mediadoras e a equipe de mediação e formação da SEDUC, foi enfatizada a necessidade de planejar o que seria feito ou que tema poderia ser tratado nos GTs. Falava-se em promover palestras formativas onde seriam compartilhados temas fundamentais sobre a estruturação do PPP.

No primeiro momento, no mês de agosto de 2018, algumas gestoras da rede foram convocadas pelo departamento de ensino e formação, denominado grupo de formação e mediação em gestão, por meio de ligação telefônica, para estarem presentes em reunião no antigo prédio da Secretaria Municipal de Educação, local onde ocorreram as reuniões de pequeno porte. Na ocasião foi apresentada a proposta da mediação em pequenos grupos de gestoras(es), visando coletar dados situacionais quanto ao PPP das escolas, as dificuldades para produzi-lo e o compartilhamento de conteúdo que pudessem orientar e auxiliar a gestão escolar na estruturação ou renovação dos PPPs. As reuniões iniciais seriam entre o grupo de mediação formador, com as mediadoras que representavam a gestão da rede.

Desse modo foi lançado o desafio de organizar grupos para discutir as propostas do PPP nas/das escolas, mas até esse momento não havia sido citado o reconhecimento dos CMEIs pelo Conselho Municipal, ou o PME como documento normatizador, orientador das ações para a educação pública com qualidade em Feira de Santana.

A articulação dos chamados GTs agrupou separadamente as escolas de ensino fundamental e os CMEIs e /ou escolas de educação infantil. O primeiro momento foi pensado para escutar o cenário e necessidades de cada escola, quanto a formulação do plano gestor e ao PPP. A ideia inicial era realizar uma reunião por mês com o grupo mediador e também uma reunião com os GTs, mas a agenda dos GTs dependeria das equipes gestoras das escolas. Após o retorno com as informações da gestão das escolas, em nova reunião entre as gestoras/mediadoras do grupo formador, seria definido o plano de formação para a rede municipal para articulação das temáticas propostas.

Nesse processo formaram-se dois grupos de escolas de educação infantil e dois de ensino fundamental, pela quantidade de grupos e de escolas, sabe-se que o trabalho não abarcou todas as escolas da rede municipal, a cada reunião, novas gestoras foram inseridas nos grupos.

Em 15 de agosto de 2018, ocorreu a primeira reunião de um dos GTs de educação infantil, realizada em uma sala no prédio da igreja Avivamento Bíblico, próximo ao antigo prédio da SEDUC. Segundo informaram, na data escolhida pelas gestoras das escolas, não havia sala disponível na SEDUC para a reunião, daí a busca desse espaço alternativo. Conforme ata do GT de Gestor para Gestor, estavam presentes gestoras de 11 escolas sendo: 3 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI, 2 Escolas que funcionam em Associações, 6 Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI. O tema tratado na reunião foi o contexto situacional das escolas. Nessa oportunidade as gestoras apresentaram suas respectivas escolas, com foco no plano gestor e PPP e verificou-se que as escolas representadas atendiam crianças entre 2 e 5 anos, à exceção de dois CMEIs que atendiam crianças de 1 (um) ano, funcionando em tempo

integral. Verificou-se, também, que a maioria das instituições tinha, apenas, o grupo dois em tempo integral e as outras idades em tempo parcial. 7 (sete) escolas não tem plano gestor, 2 (duas) escolas está em construção do plano e do PPP, 2 (duas) escolas possuem plano gestor, mas estão em fase de renovação dos mesmos. O grupo aprovou a continuidade do trabalho e definiu a realização do próximo encontro para o mês seguinte, com o tema: As funções do gestor, com base no estatuto municipal, lei complementar 01/94 de Feira de Santana, e modelos de plano gestor.

A cada reunião, inicialmente era feita a leitura da Ata da reunião anterior, na segunda reunião do GT, realizada em 05 de setembro foram agregados ao grupo, mais 2 (dois) CMEIs, os quais atendiam crianças dos grupos 2 ao 5 e não possuíam plano gestor ou PPP. As reuniões funcionavam como um canal de escuta da gestão, além da escuta ativa, foi partilhado princípios da gestão democrática, função do gestor, a necessidade de clareza em cada função escolar e de valorização da comunidade e suas características específicas, bem como a importância da participação de todos. Dentro do esforço de avançar nas reflexões sobre o planejamento nas escolas, o plano gestor de uma das escolas foi apresentado e isso motivou discussões sobre as realidades das escolas, inclusive sobre as dificuldades enfrentadas para o exercício da gestão democrática. Todas foram convidadas a auto avaliarem-se no exercício da gestão democrática. A mobilização estava em alta entre os participantes e foi mantido o propósito de manter a regularidade dos encontros, de modo que este segundo encontro foi encerrado com o agendamento do próximo, a ser realizado no mês seguinte. Inicialmente a intenção era de que todas as gestoras trouxessem o que conseguissem produzir do plano gestor, mas uma colega sugeriu que se debatesse a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e colocou-se à disposição para fazer uma apresentação inicial do documento.

No dia 03 de outubro de 2018, o debate da BNCC ocorreu e os esboços dos planos gestores saíram de pauta, conforme fora combinado na reunião anterior. No entanto, nesse dia, foi entregue um formulário com um modelo de esboço do PPP, para a apreciação de todas e agendar as articulações com os grupos na comunidade escolar, para construção do documento. Falou-se na articulação de ferramentas para a coleta de informações e opiniões da comunidade escolar. Não foi acertada data para a reunião seguinte pois esperava-se a convocação para reunião geral dos gestores, com o grupo formador de mediação em gestão.

A reunião de dezembro foi pensada para o compartilhamento de resultados sobre a constituição e/ou reformulação do PPP. Conforme consta em ata, o grupo formador destacou a necessidade de articular o material da coleta de informações sobre o que estava sendo feito nas escolas e organizar em texto, para que fosse possível concluir o PPP até fevereiro do ano 2019.

A reunião termina em clima de celebração, mas no grupo, não houve comentários sobre retorno das gestoras que compunham o GT, concernente à produção do plano gestor ou sobre a estruturação final dos PPPs e ainda de ações nas comunidades escolares. O pequeno grupo denominado GT de gestor para gestor, nesse período era composto por 13 escolas de educação infantil, o qual mantinha-se mobilizados através de grupos de WhatsApp e de e-mail para dar seguimento às ações para a produção dos respectivos PPPs, mas, aos poucos os contatos extrapolaram esse enfoque e foi se configurando em um grupo de auxílio pra as demais angústias e desafios, comuns às gestoras e ao seu trabalho junto a rede municipal.

No entanto era perceptível que o trabalho não conseguiu abarcar toda a rede, não se pode afirmar aqui os motivos concretos, mas sabe-se sobre a insistência do grupo em contactar as escolas conforme dito em reuniões, contatos feitos via e-mail, porém não houve adesão de todas as gestoras da rede municipal. Essa afirmação é baseada no quantitativo de escolas que fizeram parte dos GTs (2 grupos das escolas educação infantil com 10 a 14 membros e dois das escolas de ensino fundamental com a mesma média quantitativa de participação), quando se compara com o total de instituições ativas no município. Conforme organização das escolas da rede Municipal de Feira de Santana, em 12 (doze) polos e 8 (oito) distritos²⁰, existem 21 (vinte e um) CMEIs, 05 (cinco) EMEIs, 152 (cento e cinquenta e duas) escolas de Ensino Fundamental.

Conforme foi declarado nas reuniões com o grupo de mediação, a adesão das gestoras das demais escolas da rede municipal, nos grupos de formação, chamados GTs, foi pequena. Mas a partir dos debates nesses pequenos grupos, as reuniões de maior porte foram organizadas.

Desse modo, após seis meses, da última reunião com a gestão, o grupo de formação e mediação em gestão, retoma o movimento sobre os documentos, com o encaminhamento de um formulário enviado por e-mail, para a gestão municipal, com questões simples para debate: Como está o PPP de sua Escola? O que é preciso ser assegurado no PPP da sua escola? Em que o grupo de mediação em gestão pode contribuir para a melhoria do PPP?

Não há registros sobre o quantitativo de retorno a esse formulário por parte das escolas, mas essa iniciativa fomentou um novo movimento de articulação das gestoras escolares com a equipe da SEDUC, com uma nova agenda de formação com os conteúdos a serem partilhados com toda gestão da rede Municipal.

²⁰ Escolas de rede municipal de ensino de Feira de Santana: Distribuição por polos. Disponível em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/JORNADA-POLOS.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2024.

Conforme registro da Ata do GT de educação infantil, as reuniões nos grupos eram momentos de partilha das dificuldades enfrentadas, onde havia escuta ativa, trocas de gentilezas e partilha das formas possíveis de solução para os tantos problemas enfrentados. Por isso a avaliação de cada encontro era positiva, no entanto, poucos PPP saíram do esboço. Vieram demandas do final do ano e início do ano seguinte que atropelaram os debates concernentes aos PPPs, a agenda dos GTs não foi reformulada e não há registro do GT sobre quantas escolas haviam conseguido entregar seus PPPs no tempo pré-estabelecido pelo grupo de formação e mediação em gestão.

A partir de julho de 2019, ocorreram mudanças políticas e administrativas na educação de Feira de Santana, pois um novo secretário de Educação, o Advogado Marcelo José Almeida das Neves, assumiu o cargo em substituição à professora Jayana Ribeiro, que pediu exoneração, após sete anos na função.

Em setembro de 2021, conforme registro via e-mail, e matéria do site da Secretaria Municipal de Educação, foi feita uma reunião geral, com gestores e coordenadores pedagógicos da rede Municipal na qual teve como pauta 1- Proposta de estruturação do PPP (um modelo de esboço contendo cada tópico necessário à organização do documento); 2- Foi partilhado um texto para reflexão e debate “Tendências Pedagógicas na prática escolar” José Carlos Libâneo (2018); PPP: a construção do marco doutrinal/conceitual/ filosófico. Na reunião foram organizadas salas com palestra ministrada pelas equipes do grupo de mediação, a reunião formativa, que foi pensada para um dia (períodos da manhã e tarde), realizou-se nas salas do prédio da igreja Avivamento Bíblico, próximo ao antigo prédio da SEDUC.

Em outubro (2019), especificamente no dia 24, conforme convite encaminhado por e-mail, houve nova reunião geral para gestores e coordenadores da educação, no teatro Margarida Ribeiro. Nesse encontro foi discutido o conselho escolar, importância e suas funções junto à escola, com a partilha de experiência de uma escola do ensino fundamental da rede municipal. Percebe-se no contexto das reuniões, o esforço feito pelo grupo de mediação e formação para movimentar e estimular ações democráticas na escola pública, pois a participação da comunidade na escola é um dos pilares normatizados pelo PME, bem como a produção dos

²¹ “Gestores recebem orientações sobre elaboração e implementação de projetos político-pedagógico das escolas. O grupo de gestão e mediação da SEDUC é composto pelas professoras Rosana Falcão, Geórgia Kaline Matos, Giovana Marget e Fátima Suely - nele, todas atuam como coordenadoras”. Disponível em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=gestores%20recebem%20orienta%e7%f5es%20sobre%20elabora%e7%e3o%20e%20implementa%e7%e3o%20de%20projetos%20pol%edtico-pedag% f3gico%20das%20escolas&id=7&link=secom/noticias.asp&idn=22696>. Acesso em: 08 fev. 2024.

documentos como PPP, o plano gestor, o regimento interno. Mas o movimento que fora iniciado em 2018, nesse momento já não mostrava tanta força, essa afirmação se baseia nas frequências de reuniões que foram diminuindo aos poucos. Talvez pelos problemas específicos a cada comunidade escolar já dantes existentes.

O ano de 2020 foi atravessado pela pandemia do COVID-19, então as reuniões passaram a ser na modalidade virtual, tanto para os GTs quanto os encontros com a mediação que foram se tornando cada vez mais esporádicos, ainda não se sabia exatamente as dimensões da pandemia ou quanto tempo iria durar.

A partir de então, o foco passou a ser a construção de plano gestor denominado Circunstancial, adaptado ao contexto pandêmico, trazendo as questões administrativas a serem articuladas para garantir a segurança, higiene e dinâmica pedagógica quanto ao uso do espaço e tempo escolar. O objetivo era preparar a escola para o novo tempo e para o dito “novo normal”.

Esse processo também foi perpassado por rupturas políticas que marcaram a descontinuidade das propostas que vinham sendo encaminhadas na rede municipal, junto às escolas. Entre 2019 e 2021 as escolas municipais passaram pela administração de 5(cinco) secretários que assumiram a pasta da Secretaria Municipal de Educação, a saber: Em agosto de 2019 o advogado Marcelo Neves, que ficou à frente por pouco mais de um ano, foi substituído, em setembro de 2020, pelo vereador licenciado Justiniano França. No entanto em 23 de novembro do mesmo ano, a vereadora Eremita Mota de Araújo, foi nomeada como secretária municipal de Educação, mas foi afastada do cargo por motivos de saúde. A pasta foi assumida interinamente pelo chefe de gabinete da mesma secretaria Baldes Ramos. Em janeiro de 2021 deu-se a nomeação da ex-reitora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), professora Anaci Bispo Paim, a qual permanece no cargo até a presente data.

Nesse processo, a dinâmica do grupo de formação em gestão já vinha em processo de desarticulação do diálogo, pois a partir de dezembro de 2019, os encontros tornaram-se escassos e não se encontram registros no livro de atas do GT. Portanto, não há registro sobre os resultados do trabalho iniciado em 2018 que visava a regularização das escolas no aspecto normativo, incluindo a produção e/ou atualização dos PPPs, bem como a articulação dos seus planos gestores. Infere-se pelos relatos em reuniões que o plano de trabalho não conseguiu ser eficiente para articular o diálogo efetivo com toda a rede Municipal. No entanto, esse trabalho pode ter promovido unidade e fortalecimento quanto ao pertencimento no grupo de gestão da educação infantil.

3.1.1 O Conselho Municipal de Educação entra em cena: “Escola legal é escola autorizada”

“Escola legal é escola autorizada” foi a frase utilizada pela campanha do Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana (CME). A campanha que teve seu foco na educação infantil, sobretudo as escolas que atendem a pré-escola pela obrigatoriedade de matrícula, em conformidade com a LDB nº. 9.394/96, tem como objetivo “a busca por torná-las efetivamente instituições de Educação Infantil”, conforme relatório do biênio 2021-2023 do (CME). Uma ação oportuna, considerando o número de escolas de educação infantil em Feira de Santana sem autorização para funcionamento, como veremos adiante.

Entretanto, há que se considerar, a relação da campanha para reconhecimento e autorização das escolas com o movimento crescente de construções, reforma e divulgação de CMEIs no Município de Feira de Santana. Desde 2012, o município passou a seguir um fluxo célere para a edificação de novos espaços para atender às demandas do acesso da criança pequena à educação.

Em conformidade com as determinações da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024, os entes federados deveriam trabalhar para aprovar seus planos estaduais de educação (PEE) e municipais (PME), com diretrizes e metas a serem alcançadas até 2024. Nesse passo, Feira de Santana se lançou na promoção de ações para a Educação Infantil. Assim, a escola de Educação Infantil “legal”, redirecionando o olhar para os parâmetros e diretrizes do PME (2016-2026), envolveu a promoção da organização pedagógica, gestão democrática, qualificação profissional, estrutura física adequada a faixa etária, com ambiente higiênico, estrutura sanitárias e garantia de segurança, dentre outras. Esse processo deu centralidade às ações para a autorização de funcionamento dos CMEIs.

Em 2021, foi encaminhada pelo CME uma nova resolução nº 159/2021²², que dispõe sobre documentos necessários para autorização das escolas de educação infantil em Feira de Santana, quanto à documentação (regimento e PPP), estrutura para atendimento escolar, corpo docente (quanto a formação do profissional), tal estrutura documental direciona os parâmetros para a qualidade e também para monitoramento e fiscalização dos princípios e diretrizes

²² Feira de Santana, 01 de dezembro de 2021, Resolução CME nº (159/2021). Dispõe sobre regulamentação do funcionamento das instituições de ensino de Educação Infantil em Feira de Santana (Diário Oficial, 2021).

articuladas nas leis. A regularização das escolas, conforme orientações do Conselho Municipal de Educação, envolve a obtenção de todas as licenças municipais (sanitária, segurança, estrutural), além das determinações das leis nacionais no que tange às questões pedagógicas. A Campanha, aprovada pelo pleno do Conselho, teve como fundamento legal a Constituição Federal de 1988; a Emenda Constitucional nº 59/2009; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; a Lei Federal nº 8.069/1990; o Decreto-Lei nº 2.848/1940; a Lei Municipal de nº 3.388/2013; a Resolução CME nº 05/2014 e a Resolução CME nº 159/2021.

Destarte as instituições da rede pública e privada deverão regular suas estruturas documentais e estruturais para atender aos protocolos para o funcionamento, pois a autorização de funcionamento das escolas de educação infantil está vinculada a exigências documentais e fiscalização por parte do Conselho Municipal.

Conforme o CME (Feira de Santana, 2023), a escola não autorizada, apesar de contar com a aceitação da sociedade civil, é ilegal e representa um desligamento do ordenamento jurídico que preza pela garantia do direito e envolve as condições de funcionamento de um espaço de educação, o qual perpassa desde as questões pedagógicas, até a estrutura física, os aspectos sanitários de higiene e saúde, assim como a segurança.

Frente ao posicionamento do CME e sua campanha, a SEDUC retomou os trabalhos para a estruturação ou renovação dos PPPs das unidades de ensino de Feira de Santana, conforme a Portaria emitida pela secretaria de educação Municipal, de nº05, de 28 de março 2022, que orienta sobre a nomeação do comitê local de Gestão colaborativa do processo de formação para (Re)elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades Escolares do município de Feira de Santana (Feira de Santana, 2022, p. 6).

A equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, foi assim representada:

Profª Janaína Gelma Alves do Nascimento (indicação do articulador do Programa); Profª Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira; Profª Candice Teles Dantas Diniz; Profª Marly Araujo Pereira Damasceno; Profª Vania Maria de Assis Dias. Representante do Conselho Municipal de Educação; Profª Karina Macêdo de Assis. Com relação as atribuições do Comitê Local de Gestão Colaborativa do Processo de (Re)Elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos: Art. 2º - I. Mobilizar a Comunidade Escolar para o processo de (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico; II. Mobilizar, orientar a instituição e monitorar o trabalho dos Comitês Colaborativos de cada unidade escolar durante o processo formacional e de (re)elaboração do PPP; III. Validar o planejamento e cronograma de ações; IV. Disponibilizar materiais de estudo; V. Orientar e zelar pela ampla comunicação do processo; VI. Zelar pelo cumprimento das etapas subsequentes à (re)elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos. (Feira de Santana, 2022, p. 6)

Sendo assim, a Portaria instituiu uma equipe de seis representantes técnicos pedagógicos para mobilizarem as escolas municipais na organização dos seus comitês escolares para atuarem na (re)elaboração ou elaboração dos seus PPPs. As escolas, que já haviam sido contactadas em reuniões virtuais e por endereço eletrônico, tiveram nomes dos representantes dos comitês das respectivas escolas, publicados neste documento. Na publicação constam 151 escolas, dentre as quais, 21 são CMEIs.

O trabalho do comitê buscou direção no movimento realizado pela UNDIME/UNCME, quando organizou formações em toda Bahia em 2020. A campanha iniciada por essas entidades teve como objetivo “Realizar ação formacional conjunta para que as escolas dos municípios baianos possam (re)elaborar seus projetos políticos pedagógicos, contemplando a ampla participação da comunidade escolar nesse processo” (UNDIME, 2020, p. 6). Para tanto, foram produzidos e divulgados 3 (três) cadernos que abordam sobre a proposta do programa e sua organização estruturante, no primeiro caderno, se encontram -se orientações sobre como as equipes gestoras devem trabalhar, bem como, sobre a organização dos comitês. O segundo Caderno traz as diretrizes normativas para os movimentos de (re)elaboração dos PPPs nos municípios baianos. O caderno 03: Os etnométodos entre a escuta e a escrita do PPP. O material declara a assunção dos princípios democráticos e como fundamento cita aos artigos, 12, 13, 14 e 15 da LDB 9.394/1996. A dinâmica do trabalho foi organizada para ser difundida *on line*, via lives e reuniões virtuais, através de “conversações, debates pedagógicos, políticos éticos, estéticos, culturais, realizados pelos coletivos de professores (as) envolvidos” (UNDIME, 2020, p. 6).

Feira de Santana, no entanto, só retoma os trabalhos em abril de 2022, com o novo grupo instituído pela Secretaria Municipal de Educação e, partir daí, foram planejadas as ações para situar as responsabilidades das entidades envolvidas, tanto grupo formativo, quanto escolar, posicionar os seus dirigentes frente aos projetos de educação, atentando para o tempo hábil do processo e os resultados esperados.

As ações foram embasadas no material produzido pela UNDIME/UNCME e compartilhado pelos integrantes do comitê gestor central instituído pela SEDUC.

As escolas da rede municipal, que já haviam sido contactadas para participarem de reuniões virtuais, receberam um formulário encaminhado via e-mail, para as equipes gestoras das escolas municipais, a fim de solicitar que elessem um comitê em cada escola, visando refletir, debater e estruturar ou reestruturar os respectivos PPPs. As escolas tiveram os nomes dos representantes dos comitês publicados na Portaria nº 19, de 21 outubro / 2022, a qual dispõe sobre a nomeação do Comitê Local de Gestão Colaborativa do Processo de Formação para

(Re)Elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares do município de Feira de Santana, onde consta 151 escolas da rede municipal, dentre as quais, 21 são CMEIs.

Os relatos aqui descritos decorrem dessas orientações foram repassadas em reunião virtual, da qual pude participar como gestora de um CMEI, com a indicação do movimento seguinte: O comitê gestor central, representante da Secretaria de Educação do município de Feira, organizou as escolas da rede municipal em quatro grupos e divulgou o material para que estas pudessem reunir seus próprios comitês e prepararem o plano para inserir a comunidade escolar nos debates para estruturação do PPP. Desse modo, foram repassados os temas a serem discutidos nos encontros foram eleitos: o que é o PPP? qual a necessidade da constituição? por quem e para quem? Nessa etapa foram sugeridos temas como diversidade, inclusão, educação antirracista, dentre outros. Somente a partir dessas ações as escolas viriam a constituir ou reformular seus respectivos PPP.

Até a ano 2022, não houve publicação de resolução normativa desse trabalho, pela secretaria de educação. O resultado desse trabalho foi, conforme comitê, um número muito pequeno de escolas que conseguiram entregar seus PPPs concluídos até o período estipulado para as autorizações de funcionamento das escolas, a contar pelos 21 (vinte e um) Cmeis existentes na cidade de Feira, com apenas 5 (cinco) entregues, visto ser esse um dos principais documentos necessários a essa autorização.

3.2 Os CMEIs e a corrida para a elaboração dos PPPs

Os cinco PPPs que compuseram a base empírica da pesquisa passaram pelo processo de revisão e reestruturação para serem encaminhados ao CME em 2022, atendendo às normas para autorização das escolas, sendo assim, a vigência dos PPPs em estudo será até 2024, quando iniciarão novo processo de revisão. Por questões ético-políticas, não foi incluído nesse grupo o PPP da instituição onde atuei e continuo atuando como gestora até a presente data. Além disso, para assegurar o anonimato das instituições, os PPPs acessados foram identificados por numerais romanos e a localização dos bairros também foi omitida, de modo que o posicionamento espacial das instituições está identificado pelas Regiões Administrativas²³, conforme se observa no Quadro 1

²³ Feira de Santana conta com 13 (treze) regiões administrativas, sendo cinco no distrito sede, e 8 (oito) correspondendo a cada um dos distritos. As regiões administrativas do distrito sede, possuem delimitação conforme os bairros que a compõem, visando cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público. As regiões definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização e coordenação dos serviços públicos

Quadro 1 - Identificação dos PPPs analisados dos CMEIs e suas Regiões Administrativas

PPPs dos CMEIs	Região Administrativa	Ano de fundação da escola
PPP escola I	Região ADM 1 – 15 bairros	2016
PPP escola IV	Região ADM 2- 14 bairros	2018
PPP escola III	Região ADM 3- 14 bairros	2018
PPP escola II	Região ADM 4- 38 bairros	2006/reforma em 2023
PPP escola V	Região ADM 5- 18 bairros	2016

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

Os PPPs pertencem a instituições de Regiões Administrativas distintas e, de acordo com os históricos mapeados, predominaram os CMEIs com menos de 10 anos de fundação, à exceção de um deles, fundado em 2006. Portanto, a situação de instituição em processo de elaboração de seus PPPs e em estágio inicial de regularização de sua documentação se insere nessa circunstância. Apenas um dos PPPs apresenta informação sobre a formação do corpo docente, esclarecendo que todos são especialistas, mas não especifica a linha de formação, os outros quatro PPPs não constam informações específicas sobre a formação da equipe gestora, ou sobre associação de pais ou associação de bairro.

Em linhas gerais os cinco PPPs dos CMEIs estudados informam que no quesito estrutura arquitetônica as instituições atendem ao padrão indicado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), com espaços planejados que incluem: sala de leitura, brinquedoteca, banheiros separados para as crianças e para adultos, copa, sala de secretaria, sala de direção, sala de professores; almoxarifado, depósito de merenda, parque infantil, refeitório, jardim interno, pátio coberto, área de serviço. A instituição situada na Região administrativa V possui sala de recursos multifuncionais, conforme informa no índice de dependências físicas:

3. DEPENDÊNCIAS FÍSICAS;3.1. Salas de Aula – 06;3.2. Sala de Leitura – 01;3.3. Sala de Recursos Multifuncional – 01;3.4. Brinquedoteca - 01;3.5. Banheiros para os alunos – 08;3.6. Banheiros para funcionários – 02;3.7. Sanitários para adultos – 02;3.8. Copa – 01;3.9. Secretária – 01;3.10. Direção – 01;3.11. Sala dos Professores – 01;3.12. Almoxarifado – 01;3.13. Depósito de Merenda – 01;3.14. Parque Infantil – 02;3.15. Refeitório – 01;3.16. Jardim Interno – 01;3.17. Pátio Coberto – 01;3.18. Área de Serviço – 01 (PPP V, 2022).

ESPAÇO-3 Salas de aula;1 Sala da lousa digital (utilizada também como brinquedoteca e biblioteca);1 Secretaria

1 Cozinha;1 Dispensa;1 Banheiro para professores;1 Banheiro para funcionários;2 Banheiro Infantil

1 Área de lazer (parque área livre);1 Área de circulação;1 Lavanderia (PPP II, 2022, p. 8).

No conjunto as cinco escolas estão equipadas com mobiliários novos, adequados à faixa etária atendida, mas, conforme demonstrado acima, há variação quanto às dimensões dos espaços e a quantidade de salas.

O número de vagas por instituição tem sido anunciado a cada ano, através de portarias da SEDUC, de que é exemplo a Portaria nº 014/2023, que orienta sobre as matrículas na rede Municipal e regulamenta a capacidade de cada turma das escolas (Feira de Santana, 2023, p. 7). A capacidade da turma dos grupos 2 (dois) e 3(três) é de 10 (dez) a 15 (quinze) crianças, mas as turmas de atendimento integral ocupam uma sala durante todo o dia, gerando a necessidade de maior número de salas nas unidades de ensino.

Isso traz à baila o debate sobre vagas para a creche, direito da criança que integra a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, um compromisso de quase 30 anos, mas que ainda não foi alcançado plenamente, se considerarmos apenas a LDB 9394/1996. Há de se reconhecer, todavia, que avanços ocorreram, já que os dois planos Municipais de educação, tanto o PME (Feira de Santana, 2012, p. 42) quanto o PME (Feira de Santana, 2016, p. 30) declaram que os espaços físicos das instituições de Educação Infantil devem promover as funções de cuidar e educar em consonância com a proposta pedagógica das instituições e com a legislação.

O PME de 2016, reconhece como grande desafio promover o acesso à educação de qualidade da criança de zero a cinco anos, assumindo como uma das diretrizes a garantia do atendimento às crianças de zero a cinco em tempo integral (Feira de Santana, 2016, p. 25). A construção dos CMEIS desde 2013, é resultado de iniciativa do governo Federal, durante o governo do presidente Lula da Silva, por meio do Proinfância, instituído pela resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, que integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação, assim como do Brasil Carinhoso, instituído no governo da presidenta Dilma Rousseff, voltado para as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, para garantir o acesso e a permanência da criança na Educação Infantil (FNDE, 2013). Desde 2007, portanto, esses programas, vinculados ao MEC/FNDE, vêm induzindo ações junto aos municípios mediante assistência financeira para a construção, ampliação e reformas para a educação básica, auxiliando os entes federados por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Portanto, o governo Federal participou ativamente desse capítulo da história da educação infantil em Feira de Santana, através de dois principais Programas que dizem respeito à Educação Infantil: o Proinfância e Brasil Carinhoso já citados. Embora os programas tenham forte contribuição para a oferta pública da Educação Infantil, evidenciam certa fragilidade quanto à gestão político-pedagógica, pois algumas ações subordinam as instituições a modelos uniformes de organização.

Os documentos normativos locais, nem sempre garantem elementos próprios do contexto local, recuperam as referências normativas da LDB e de Diretrizes Curriculares, mas tendem a reproduzi-las perdendo características específicas à comunidade local. Isto inclui reflexões e coerentes com a realidade local por exemplo quanto às equipes que atuam nas escolas, suas condições de trabalho, a jornada de trabalho, a formação continuada e as ações concretas para assegurar as metas prescritas nos planos.

A corrida para a elaboração dos PPPs na rede municipal, conforme já mencionado, se deu dentro de um movimento mais geral de regularização da documentação funcional das instituições, mas, não se pode esquecer que tal mobilização está embasada nas prescrições da Lei de Diretrizes e bases da Educação (9394/96), nos Artigos nº, 12,13,14 e 15, que atribuem responsabilidades para todos os atores envolvidos no âmbito escolar na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP), e assim expresse a voz de suas respectivas comunidades escolares. Nesse sentido, no art.12 em seu inciso I, define que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996).

Embora a mobilização relatada no município tenha como marco o ano de 2018, é importante notar que o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (2016) traz como uma de suas metas e estratégias “Garantir recursos e meios para que todas as instituições de Educação Infantil, mantidas pelo poder público municipal, construam, no prazo de um ano, a contar da data de aprovação deste plano, seus Projetos Políticos Pedagógicos” (Feira de Santana, 2016, p. 131)

O prazo estabelecido embora curto, é coerente com o atendimento das exigências legais, mas também sinaliza para o grau de adesão do município movimento realizado pela UNDIME/UNCME.

3.3 O planejamento como elemento para a organização pedagógica: dos sistemas de ensino às unidades educativas

Na perspectiva apontada por Saviani (2017), quando fala sobre o sistema de organização do planejamento da educação, integrado e articulado, interpreta o planejamento em seus diferentes níveis, como mediador e articulador do trabalho coletivo na educação. Nesse sentido a existência do PPP, articulado democraticamente, compõe a base de sustentação e direção das ações da escola e da gestão democrática. Um ato jurídico por si só, não define o planejamento

da educação emancipatória, o planejamento participativo, implica o fortalecimento das práticas coletivas de organização da educação e da escola.

A partir do que foi evidenciado quanto ao Planejamento, nos caminhos da educação no Brasil, bem como nas contribuições dos pesquisadores da área como Saviani (2017) e Dourado (2017), percebemos que o planejamento assumiu função essencialmente burocrática, desde o ato de planejar os sistemas de ensino até o alcance das unidades educativas. Desse modo, tem predominado os alinhamentos que favorecem aos interesses hegemônicos no campo educacional, mas nunca sem disputas das forças que resistem. O planejamento então, assume configurações em sua dimensão dialógica, entre o fazer pedagógico e as relações de poder.

O PPP I não chega a citar a participação ou como se deu o processo de articulação. Os PPPs II, III e IV citam a participação dos funcionários, porém não constam a ação das famílias ou comunidade. Conforme narrativas desses três PPPs, foi feito levantamento diagnóstico para a reestruturação do documento. Através de ferramentas como: questionários e pesquisas aplicados com professores, funcionários e pais. Mas não foi encontrado nenhum relato do conteúdo coletado com essas ferramentas nos PPPs, desde um quantitativo da participação ou qualquer outro relato.

Verificou-se que um dos PPPs estudados, O PPP I, composto por 200 (duzentas) páginas, trouxe em seu conteúdo 9 planos de aula para cada campo de experiência apontados no caderno de objetivos da aprendizagem – COA do município. Desse modo, a proposta pedagógica foi fornecida em forma de planos de aula, como sequência didática. Planos prontos, declarando o público para aplicação das propostas (de dois a cinco anos), como subsídio aos educadores para a realização de seu trabalho direto com as crianças. Conforme escrito no PPP, os articuladores entendem que trazem uma proposta flexível a ser concretizada nos projetos educacionais, planejados semanalmente e anualmente, não há registros do como ou quem articula tais propostas. Embora os planos de aula e os projetos se mostrem bem articulados, garantindo os objetivos e direitos da aprendizagem, sua eficácia se efetiva na construção coletiva e participativa do instrumento.

A LDB garante em seu Art.13, a necessária participação dos docentes no processo de elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino ao qual estejam vinculados. Sendo assim buscou-se nos textos estudados, perceber a voz dos participantes do processo de estruturação da proposta pedagógica dos CMEIs aqui em apreço. Em três dos PPPs estudados, estão em acordo quanto a participação da comunidade interna e externa da escola, desde os(as) professores (as), coordenação e pais dos alunos, dentre estes, dois declaram terem utilizado formulários de perguntas e respostas, mas não há publicação de resultados no documento, ou a

indicação das perguntas feitas, aqui as “vozes” dos participantes não são publicadas, nem perceptíveis. No entanto, ao discutir missão, visão e objetivos, ficam claros, princípios que estão ligados as diretrizes do PME, educação de qualidade conduzida por ações que percebam, respeitem, valorizem e trabalhem a diversidade no CMEI, a participação da família e da comunidade escolar está impressa nas metas e ações planejadas. Embora apareça nos princípios que fazem relação com o PME, este não é citado entre as bases documentais em nenhum dos PPPs, como orientador ou norteadores das ações dos CMEIs de Feira de Santana.

Mas sobre o aspecto da participação coletiva, no planejamento dos PPPs estudados, os PPP IV e V, declaram a importância da coletividade em variados momentos no texto. O PPP IV cita os participantes, equipe pedagógica da escola e pais de alunos e nas metas desse documento foi dada uma atenção especial às famílias:

Promover atividades (eventos, palestras) de cunho educativo, social e cultural para os familiares; Atendimento aos familiares de forma individualizada; estabelecer parceria com os familiares a fim de obter melhores resultados com relação ao comportamento, frequência e desenvolvimento das crianças (PPP IV).

No entanto, não há relatos do como ocorreu o processo ou os resultados da dinâmica de produção coletiva. O mesmo reconhece o PPP como identidade da instituição escolar da sua importância para o fortalecimento da autonomia da escola e relata que “diante dos ideais vigentes no campo educacional e da necessidade de se ter um instrumento norteador que evidencie teorias e práticas desenvolvidas na e pela escola, é que o CMEI apresenta seu PPP” (PPP IV).

O PPP da escola V, narra a participação da comunidade (envolve as famílias), não apenas, por coleta quantitativa de informações, mas relata debates e palestras oferecidas à comunidade, sobre os temas; “inclusão, gênero, o debate étnico racial, meio ambiente, valorizar hábitos e valores da comunidade”, no entanto deixa em aberto a escuta do alunado, para o ano vindouro, por conta do pouco tempo para a entrega do documento no CME. Esse mesmo, narra também a participação do comitê gestor (SEDUC) no processo de reformulação do PPP em 2022. Conforme o Comitê escolar foi instituído e a “escuta” com pais, professores e funcionários foi realizada. O próximo passo foi a escuta das crianças e a sistematização do que foi coletado, pois o que se esperava, conforme escrito no documento, era um PPP que revelasse a escola e a comunidade. Mas nesse documento também não foi encontrado resultados desse plano de ação.

Quanto à estrutura, nota-se que alguns dos PPPs estudados priorizaram a história da educação infantil no Brasil, em detrimento da história da comunidade local, outros fazem

referência ao corpo pedagógico e funcionários, sem caracterização social e profissional. No entanto, nota-se na apresentação dos PPPs I, III, IV, V, quanto à organização atual e estrutura histórica sequenciada, marco situacional, marco teórico, plano pedagógico coerente com os fundamentos que embasam o PPP. O PPP II, no entanto, apresenta-se fragmentado sem atualização, utiliza linguagem que pouco representa a educação infantil ou a criança pequena, a diversidade e a inclusão.

O PPP II e o V se destacam nesse quesito, cada um ocupando extremo diferente, enquanto o II, não demonstra priorizar a discussão sobre temas que envolvam a comunidade local, ou construção coletiva do PPP, quanto a quem e como participou da constituição da proposta pedagógica da escola. O PPP V evidenciou tanto a participação da (equipe pedagógica e funcionários), quanto a participação das famílias e dos estudantes do CMEI. Escuta-se a comunidade desde o primeiro momento, caracterizando o contexto histórico através da partilha dos dados da entrevista realizada, com representante da comunidade no histórico do PPP.

O PPP V, recorre a reflexões de teóricos e publicações que discutem o papel da escola para a construção de um espaço democrático dos saberes, na busca de um ensino de qualidade, procurando reconhecer todo o processo de mudança e transformações que caminha a humanidade na busca da escola competente (Freire, 2006). “Busca a construção de uma escola que trabalhe com a capacidade humana de aprender a aprender, para a formação do sujeito ativo, consciente de seus atos e participativo no processo social.” (PPP V).

Dos documentos estudados aqui, apenas esse PPP, cita que foi organizado um o comitê na escola para constituir seu plano pedagógico. Conforme explica, o Comitê foi instituído e a “escuta” com pais, professores e funcionários foi realizada, foram organizadas palestras e debates envolvendo temas como diversidade, meio ambiente, inclusão, identidade, conforme cita, o próximo passo seria a escuta das crianças que não houve tempo hábil para concluir com essa etapa.

No entanto, o PPP II que ocupa extremo oposto, não narra o histórico ou processo de constituição do PPP, tampouco as pessoas que participaram, mas apresenta as 5 (cinco) equipes gestoras que já passaram pela unidade de ensino que já existia desde 2006, a estrutura física da escola foi reformada em 2023. O PPP evidencia estrutura pedagógica tradicional e pouca referência a criança em seus aspectos sociais, históricos, ou de sujeito que constrói, desfaz, cria, recria no processo de aprendizagem, o texto se revela como se não tivesse passado por reestruturação desde a escola antiga. Conforme define no texto, em uma de suas falas:

Como instituição de ensino de educação infantil, acreditamos que a educação desenvolvida aqui deve promover mudanças concretas nas atitudes dos alunos, de

forma que através das experiências vividas, expressões, comunicação e dos valores de vida promovam o bem comum, o avanço das capacidades físicas, cognitivas, mentais e sociais dos aprendizes. Acordando com a ideia principal da abordagem piagetiana em que "a lógica de funcionamento mental da criança é qualitativamente diferente da lógica adulta. (PPP II, p. 4)

No texto descrito acima, a expressão “promover mudanças concretas nas atitudes dos alunos” parece remeter ao rigor dos tempos da escola tradicional quando não se pensava no protagonismo da criança, a intenção era esculpturar o sujeito, não dar estímulos para seu desenvolvimento. O texto ainda evidencia o olhar sob o aspecto biológico sem dar ênfase ao caráter social e político envolvido na dinâmica educativa. O mesmo documento em outros momentos, apresenta-se fragmentado, sem continuidade das ideias, utiliza linguagem que pouco representa a educação infantil ou a criança pequena, a diversidade e inclusão que compõem o universo da criança. Considerando ser um documento de uma instituição de Educação Infantil, a palavra criança ou infância aparecer poucas vezes ao longo do texto pode ser uma evidência de distanciamento do que se propõe pôr em prática com e para a criança, nos documentos citados, como RCNEI e a LDB (1996). O PPP II tem partes atualizadas e outras que não se completam harmonicamente, evidencia oscilações entre concepções atuais e tradicionais como se tivesse partes novas emendadas em tecido antigo. Dentre os PPPs estudados, este é o que mais se afasta das diretrizes e princípios do PME.

O processo de planejar a construção do PPP, implica um plano acertado no espaço e tempo que se dispõe, junto à comunidade escolar, conforme Veiga (1995, p. 15), “propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar um fazer pedagógico de forma coerente”, considerando ainda que:

a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita normas e exerce controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade, a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (Veiga, 1995, p. 16).

Sob o olhar de Veiga (1995), o plano pedagógico não se configura na estrutura burocrática documentada, mas sim na interação dos pares na comunidade escolar pois se trata da organização da sociedade e pela sociedade. Existem bases que denotam ações de gestão democrática, expostos pela LDBEN 9394/96 (Brasil,1996), também se repetem nas diretrizes do PME de Feira, que é a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação da comunidade escolar por meio de conselhos escolares.

Nesse aspecto conforme foi visto em quatro dos PPPs analisados, exceto o PPP II que não traz relato sobre essa dinâmica, há dificuldades em planejar e harmonizar no tempo pedagógico escolar, as reuniões entre a comunidade interna e externa nas unidades de ensino, conforme relatos nos PPPs, por falta de contratação de funcionários na rede para viabilizar, desde professores, cuidadores ou estagiários. A participação da comunidade é um elemento fundamental para a gestão democrática, mas esta ficou implícita na parte teórica, na afirmação sobre a importância da participação de todos os envolvidos. Não há narrativa que denote o movimento da gestão “democrática” no documento e que possa atestar tal vivência.

Os CMEIs, em seus PPPs, revelam sintonia com as diretrizes dos PMEs, os quais, por sua vez, revelam total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o DCNs, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documentos fortemente contestados pelos setores críticos do campo educacional brasileiro. Esse alinhamento é um indício da falta de autonomia do município para conceber diretrizes próprias para o seu PME.

Por um viés crítico, a organização pedagógica da escola, notadamente para a educação infantil, resulta do exercício de diálogo entre pares que compartilham uma jornada. Embora assuma parâmetros de referência que ajudam a estabelecer seus propósitos, não é um lugar, é a expressão da inquietação com a realidade.

Partindo do pressuposto que uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar, e de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, considero que a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta, é diálogo. Toda proposta é situada traz o lugar de onde fala, e valores que a constituem revela dificuldades e problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta o lugar e a resposta, mas um caminho também a construir (Kramer, 1997, p. 19).

A fala de Kramer traz o dinamismo que compõe os entes e as representações de sociedade na proposta pedagógica, porque é viva, rompe com a ideia da instituição escolar fechada em si, evidenciando que a proposta pedagógica representa um modelo de sociedade sem perder as especificidades históricas do lugar de onde se fala e onde constrói-se o fazer pedagógico. Conforme Kramer (1997), pensar o caminho, uma história a ser contada, não acabada. Desse modo, considera-se que proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Posta essa reflexão sobre a proposta pedagógica que nasce da ação coletiva de planejar, isto é, compartilhar responsabilidades e anseios, verifica-se que no caso dos PPPs analisados, a organização pedagógica variou quanto à forma, mas também quanto às prioridades e princípios estruturantes, o que caracteriza a especificidade de cada escola e da equipe gestora no tocante à própria concepção de educação infantil e de infância.

3.4 Concepções de educação infantil: das diretrizes nacionais aos PMEs e PPPs

A diretrizes pedagógicas, apesar de terem sido publicados em datas diferentes/ Os dois Planos municipais de educação (2012-2022/2016-2026) tomaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em consonância com o Parecer CNE/CEB 022/1998, como referência para o delineamento da proposta pedagógica para a educação infantil, a qual foi descrita nos seguintes termos:

As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão:

- explicitar as concepções de infância, criança, educação infantil, ensino, aprendizagem e as estratégias de acompanhamento da aprendizagem das crianças;
- ser construídas de modo coletivo, comunidade escolar e pais, e continuamente, pautada no conhecimento das realidades locais, das necessidades e identidades das crianças, de suas famílias e de seus profissionais e da formação permanente dos profissionais da educação infantil;
- promover a reflexão sobre a estrutura organizacional e ação educativa que a instituição desenvolve, o currículo, o tempo escolar, a organização dos espaços, a formação de seus professores, com base nas finalidades e objetivos definidos pela própria instituição;
- prever espaços e tempos de formação contínua dos profissionais da educação infantil na instituição, seja através de discussão da experiência cotidiana de cada uma das professoras com crianças de diferentes competências e necessidades, seja através de estudos específicos;
- promover a gestão democrática com momentos de discussão, reflexão, avaliação e tomada de decisão, na instituição, com a participação dos gestores, coordenadores, docentes, funcionários e pais;
- possibilitar às crianças enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, em situações planejadas intencionalmente, que atenda aos seus interesses nas diferentes áreas do conhecimento e especificidades da idade;
- explicitar espaços e tempos para o trabalho com diferentes linguagens artísticas (plástica, musical, dança, teatro), bem como para a realização de jogos e brincadeiras, de forma lúdica e prazerosa;
- integrar a família às atividades nas instituições de educação infantil. (Feira de Santana, 2012, p. 43; Feira de Santana, 2016, p. 31).

Considerando ser um documento de uma instituição de Educação Infantil, a palavra criança ou infância aparecer poucas vezes ao longo do texto pode ser uma evidência de distanciamento do que se propõe pôr em prática com e para a criança, nos documentos citados, como RCNEI e a LDB (1996).

Quatro dos documentos estudados, I, III, IV, V apresentam a finalidade da instituição embasando-se na Constituição Federal 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990. Dentre esses, alguns defendem como objetivo o “desenvolvimento integral da criança de 2 a 5 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei nº

9.394, art. 29). Um deles trouxe os objetivos de modo específico, trazendo a concepção de Educação Infantil como norteadora da proposta pedagógica:

Desenvolver uma educação Infantil atenta aos princípios éticos, estéticos e políticos compreendendo, assim, a indissociabilidade entre estes princípios, considerando que cada ação empreendida e experiência realizada são impulsionadas por eles que juntas tecem a existência humana, não como essência ou natureza, mas como construção incessante que se realiza a cada gesto, a cada decisão, individual ou coletiva, e em cada instante de vida (PPP IV, 2022).

Os princípios destacados pela escola, estão fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)²⁴. O plano embasado em tais princípios, conforme (DCNEI), devem direcionar o projeto de educação do CMEI a ações que respeitem o desenvolvimento integral de cada criança, em seus aspectos físicos, intelectuais, sociais, afetivos e linguísticos (BRASIL, 2009a). Para efetivarem-se os princípios políticos e éticos, expressos nas DCNEI, a criança precisa ser vista com um ser atuante dentro da sociedade e do contexto em que está inserida. Devem ser organizadas propostas que garantam aspectos essenciais à construção da cidadania de cada sujeito criança, como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o exercício da criticidade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (Brasil, 2009a).

Dentre as metas estabelecidas em três dos PPPs, estudados (III ,VI, V) estão: tornar-se referência da instituição prestadora de serviços de creche/pré-escola do município de Feira de Santana, formação de profissionais, fortalecer os vínculos com as famílias, criar a unidade executora para fins que envolvam a verba escola de modo democrático, as demais envolve temas para a promoção do cuidar e o educar; 12 (doze) metas, voltam-se para o cuidado e o atendimento da criança e são seguidas por 6 objetivos de longo prazo, os mesmos se voltam para a expansão do espaço escolar e de vagas para atender o grupo três integral, bem como outros objetivos voltados para o atendimento da criança especial. Fica declarado que se pretende efetivar as metas em parceria com a comunidade, mas não o como fazer ou se há fiscalização e quem fiscaliza.

Nota-se que alguns objetivos fazem referência às necessidades da criança e à instituição escolar local, pois pontuam necessidades específicas, quanto á unidade executora, expansão do espaço para atendimento da turma integral, ou atendimento da criança com necessidades especiais, mas sem apresentar histórico ou números mais específicos. Não há diagnóstico

²⁴ Com sua primeira versão em 1998, e, atualmente, fixadas pela Resolução CNE/CEB n.5/2009 e revisadas pelo Parecer CNE/CEB n.20/2009.

trazendo dados quanto ao estado da educação infantil no local, mas são pontuadas lacunas quanto aos planejamentos para a formação de professores e funcionários, pois embora tenha sido citada e considerada sua importância, não há articulação para efetivar essa prática. Sobre esse aspecto, conforme visto em quatro dos PPPs analisados, há dificuldades em planejar e harmonizar o tempo pedagógico escolar, por falta de contratação de funcionários na rede, desde professores, cuidadores ou estagiários.

A compreensão de proposta pedagógica como caminho e não como lugar estático, como parte do projeto político que é cultural e pertence a um grupo específico, nasce na comunidade e não se limita a listagem de conteúdo ou grade curricular. Outro aspecto que precisa ser observado e destacado aqui, é a compreensão da função da educação infantil como processo de formação voltado para a criança e para formação humana em todas as suas dimensões. Evitar a fragmentação do conhecimento em busca de criticidade na formação a da criança pequena, voltando -se para a pessoa humana no tempo presente no qual ela existe e interage com o mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), significou avanço, quanto a orientação nos conteúdos e objetivos, no entanto não trouxe a criança e sua identidade como foco principal. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), no entanto, voltam-se para a criança colocando o foco na interação, na brincadeira, considerando-os como eixos estruturantes, trazendo os princípios ético, político e estético, visando nortear a produção das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil, reforçando também o acesso ao conhecimento científico e reforça a relevância da promoção do acesso ao conhecimento cultural e científico, pelo estudante, com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (BRASIL, 2019).

Tais documentos, tem estreita relação com os campos de experiência da educação infantil que constam no Caderno de objetivos da aprendizagem (COA) de Feira de Santana. No entanto, em dois dos PPPs analisados, fundamentados em tais documentos, não aparecem tais objetivos para a educação infantil nas propostas ou na organização do espaço e tempo, nos materiais ou propostas. Conforme o Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o currículo da Educação Infantil deve ser um conjunto de práticas organizadas para propiciar a articulação das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Esse conjunto de práticas se efetiva no dinamismo das ações pedagógicas escolares. Ainda de acordo com esse documento, as práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil devem considerar como

eixos norteadores, as interações e a brincadeira, de modo a garantir vivências que proporcionem às crianças, o conhecimento de si e do mundo, das diferentes linguagens e os processos de imaginação e criação. O PME corrobora com as diretrizes e acrescenta fundamentando que:

As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem se pautar por princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito às diferenças e à diversidade, bem como o respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício das liberdades fundamentais e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais que são a base indispensável para a concepção, desenvolvimento e avaliação de toda a equipe de docentes e profissionais que convivem com as crianças (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Parecer CNE/CEB 022/1998) (Feira de Santana, 2016, p.31).

O PME traz fundamentos para embasar as propostas pedagógicas e é norteador para as ações na educação infantil, no entanto os CMEIs em análise não consideram como norte para suas ações ao negligenciar o documento como norteador das propostas nas narrativas ou nas ações projetadas para as unidades de ensino, reconhecendo-o como documento específico, que dá identidade e autonomia legal a Feira de Santana em suas demandas educacionais.

O reconhecimento do PME, implica na responsabilização do setor administrativo da educação, na rede municipal, pelas efetivações das políticas para a educação pública de qualidade e garantia de acesso e permanência de todas as crianças na escola. Conforme narrativa do próprio PPP, a organização do tempo e espaço, os materiais e propostas e intervenções evidenciam tanto as concepções de ensino e aprendizagem da escola, quanto dificuldades para a organização desse tempo pedagógico escolar, quando há falta de funcionários e de materiais para a garantia da organização desse tempo espaço.

No contexto de Feira de Santana a Proposta Curricular para a educação infantil encontra-se por ser publicada, desse modo, a proposta pedagógica para a educação infantil é representada no Caderno de Objetivos da Aprendizagem (COA). Embora não venha a citar o PME diretamente nas referências, como documento norteador, valorizando-o como orientador das ações em Feira de Santana como território e suas especificidades, o conteúdo tem fundamentos sustentados nas diretrizes do documento.

O COA, foi engajado no movimento de construção coletiva da proposta curricular, é um documento que apresenta os Objetivos da Aprendizagem para a Educação Infantil da rede Pública Municipal de Feira de Santana. Conforme consta, o documento foi preparado a partir da escuta e diálogo com famílias e crianças; professora/es, gestoras/es; funcionárias/os; que se reuniram em espaços intra e extra escolares, embasado ainda nas Diretrizes Curriculares

Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009), com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (BRASIL, 2019). Entre 2018 a 2020 os debates continuaram culminando no caderno que visa orientar as escolas de educação Infantil da rede municipal de Feira, na sua organização pedagógica. A saber:

Para fins de organização pedagógica, o documento foi estruturado da seguinte forma:

- Cada Campo de Experiência apresenta a concepção que norteia seu ensino baseado na Proposta Curricular de Educação Infantil de Feira de Santana;
- A temática Educação para Relações Etnicorraciais com base nas legislações federais, estaduais e municipais a efeito das Leis nº10.639/03 e nº11.645/07, que incluem no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, foram trazidas no COA como tema transversal em todos os Campos de Experiência através de práticas e interações que garantam a pluralidade e diversidade cultural;
- A temática de Educação Ambiental está contemplada nos COA, também de forma transversal, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e demais legislações nos âmbitos federal, estadual e municipal;
- As concepções de cada Campo de Experiência se encontram fundamentadas na Proposta Curricular de Educação Infantil da rede pública municipal de Feira de Santana
- Os objetivos de aprendizagem estão organizados de forma sequencial em grupos por faixa etária;
- A ideia de progressão do conhecimento foi a base metodológica do COA;
- Os objetivos estão organizados de forma a articular as vivências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, estimulando o desenvolvimento integral da criança (COA, 2021, p. 9).

Dessa forma o Caderno de objetivos da aprendizagem (2021), constitui-se em um orientador que coloca em evidência e assegura questões educacionais por meio dos campos de experiência e objetivos da aprendizagem, orientam as escolas dando possibilidade de organização da proposta pedagógica, auxiliando na compreensão e aceitação da educação infantil como uma etapa de educação formal, institucionalizada. Partir dos objetivos da educação infantil como norteador da proposta pedagógica, constitui o COA, um documento orientador para o planejamento da proposta da educação infantil nas realidades locais.

Busca-se na análise dos PPPs, a partir do histórico das comunidades estudadas perceber as interações da proposta pedagógica com as realidades locais que são princípios regulamentados pelo PME de Feira de Santana.

Em maior número, os PPPs estudados apresentam no seu marco situacional ou histórico, o contexto local representado pela comunidade carente e justifica a existência da escola por conta das necessidades e alívio das mães trabalhadoras, por representar um lugar seguro para os filhos. Tal declaração remete ao tempo antes da constituição de 1988, quando as instituições eram vistas como solução dos problemas sociais, voltada para as famílias pobres visando

atender ao direito das mães, restando às crianças a condição de necessitadas, sendo esquecidas no âmbito dos direitos da criança. Embora os documentos busquem contexto com a realidade local, não há registro de ações pedagógicas ou planos /metas, no PPP, voltadas para atender as demandas dessa comunidade.

Desse modo, dois PPPs se destacam pela busca de uma experiência específica voltada para o contexto real e local. Nestes a proposta pedagógica (PPPs dos CMEI IV e V) a primeira busca para além das teorias, utilizar o método da disciplina Positiva (Alfred Adler e Rudolf Dreikurs), defende a educação com firmeza e gentileza. Conforme defende, é um método de diálogo com a criança que possibilita relações não violentas e, conforme detalha o PPP, os pontos que embasam o método é buscar conhecer as necessidades por trás dos comportamentos da criança, desenvolver o autocontrole e autoconhecimento, focar na solução em vez da punição, ensinar habilidades como empatia e segurança em si mesmo.

Quanto à organização pedagógica, alguns dos CMEIs estudados organizam as experiências sob a forma de projetos de duração trimestral, o eixo norteador é escolhido pelo corpo docente, a partir do que as crianças sinalizam como interesse. As ações são pautadas no tripé brincar/cuidar/educar, com ações que incluem as propostas oferecidas pelos cinco campos de experiências com base na BNCC e no Caderno de Objetivo de Aprendizagem (COA).

O PPP V em conjunto com a proposta, acima apresentada, se utiliza de debates junto à comunidade, visando coletar material de escuta dos grupos que compõem a escola. Assim, foi desenvolvido um instrumento norteador, com uma pesquisa institucional participativa, concebida sob o modelo de “Questionário Diagnóstico para elaboração do PPP e proposta pedagógica”, aplicado em dois formatos distintos: presencialmente e através do aplicativo de gerenciamento de pesquisa, o *Google Forms*. O questionário funcionou como um instrumento de sondagem, contemplando aspectos específicos às crianças, como o que eles mais gostam na escola; às famílias, fazendo referência a avaliação da relação e comunicação com o CMEI; professoras, pontuando o envolvimento e colaboração dos mesmos e funcionários, respondendo sobre questões que envolvem o desenvolvimento de responsabilidade e cooperação no ambiente de escolar.

O contexto dos dois PPPs evidencia a busca por fomentar reflexões para serem transformadas em propostas pedagógicas trabalhadas em sala de aula, mostrando esforço quanto a atender as especificidades locais. No entanto ainda não há registros da proposta pedagógica a ser aplicada ou devolvida ao PPP como a dinâmica no chão da escola. Mas os temas como, diversidade, políticas antirracistas, inclusão, já aparecem visando dinamizar o processo de construção do trabalho coletivo, conforme orientação do comitê para fomentar a

proposta pedagógica do CMEI. Reitera-se, que o projeto está inserido dentro do contexto e dos aspectos inerentes à infância, sobretudo, aos princípios e pressupostos teóricos que contemplam a proposta pedagógica do CMEI, a partir dos estudos de Emmi Pikler, Jean Piaget, Loris Malaguzzi (PPP V).

Ao referirem-se sobre avaliação da aprendizagem, as duas propostas se mostram em acordo pois trabalham com ações pedagógicas empreendidas em um processo integrado por observação, investigação, reflexão e intervenção, no qual delimita-se alguns critérios e instrumentos que atendem aos pressupostos legais e às especificidades das crianças atendidas pela instituição, por meio da elaboração do relatório individual e de portfólios.

Avaliação é considerada como um processo de reflexão permanente, mediadora do fazer pedagógico. Está embasada em Solé (1999), e Libâneo (1994, p. 195). No PPP III, o currículo é a parte mais importante da organização da escola e faz parte do projeto-político-pedagógico. Por isso ele deve ser pensado e refletido no diálogo das pessoas “que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente” (Veiga, 2002, p. 7). No CMEI III o currículo é visto como base de preparação e sustentação do aprendizado escolar, mas não apresenta o como fazer. A dinâmica de articulação dos sujeitos e a relação com os estudantes e comunidade local não aparece.

Conforme narrativas nos PPPs, há também modelo tradicional focado nos resultados, mostrando oscilação entre concepções atuais e tradicionais. Dentre os cinco estudados, o PPP I se mostra distante dos princípios e diretrizes do PME, pois evidencia oscilação entre concepções atuais e tradicionais. Conforme narrativa do PPP I a avaliação acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa (PPP I, 2022) A avaliação institucional preocupa-se essencialmente com os resultados das ações educativas da escola, em particular, os relativos a ensinar e aprender. (PPP I, 2022). No entanto há vivências, nos outros PPPs focadas no processo cotidiano, nas experiências verificadas a cada ação, brincadeira, ou experiência acompanhada cotidianamente e registrada nos relatórios individuais.

Dentre as características que se percebe nos PPPs estudados, quanto a proposta pedagógica, está a distância entre os PPPs e o reconhecimento do PME como documento norteador das práticas pedagógicas para a educação infantil em Feira de Santana. Diferenças na forma, na organização, na articulação, nas prioridades educativas estabelecidas e nos debates que nortearam e fundamentam as ações concretas, nas concepções de plano pedagógico, evidenciam a ausência de uma proposta curricular que fortaleça e norteie as ações locais para efetivação das diretrizes nessa dimensão.

Os PPPs fazem menção nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)²⁵, que são apresentadas como fundamentos, ainda que, alguns casos, não tenham conseguido expressar nas práticas pedagógicas tais princípios. Sabe-se que, a nível de rede municipal, os planos pedagógicos não estão ausentes das disputas e lutas travadas por diferentes setores da sociedade quanto a hegemonia do campo educacional, tampouco da educação Infantil que aos poucos conquista seu lugar nesse campo.

Esse estudo nos leva a considerar ainda, a importância de uma proposta curricular para a educação Infantil, não como currículo, mas como orientadora e norteadora para a construção e desenvolvimento das propostas pedagógicas nas instituições de educação Infantil e na rede pública do município, evita-se tantas direções e distinções nas propostas, visto que o direito é de todas as crianças, ah que se movimentar em busca de uma proposta pedagógica para a rede que delinieie a educação infantil em Feira de Santana.

Buscou-se identificar e compreender os objetivos presentes nas propostas pedagógicas dos PPPs, considerando expressões literais e também se buscou objetivos implícitos nos discursos, para além do que foi pontuado como objetivo.

3.5 A constituição das propostas pedagógicas dos CMEIs: implicações sobre a política de educação infantil

Para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura, o que tem implicações profundas para o trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços, de caráter científico, artístico ou cultural, já que "as crianças se sentem irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro (Kramer, 2012, p. 5).

A categoria educação infantil e concepção de infância mostram-se relevantes tanto para a compreensão do processo de constituição das propostas pedagógicas dos CMEIs, quanto para análise da política municipal de educação infantil. Busca-se compreender tais questões, através da análise em alguns PPPs dos CMEIs em Feira de Santana.

A oferta de educação para a criança pequena é considerada responsabilidade do Município em uma relação de cooperação financeira com Estados e União Federativa. No

²⁵ Com sua primeira versão em 1998, e, atualmente, fixadas pela Resolução CNE/CEB n.5/2009 e revisadas pelo Parecer CNE/CEB n.20/2009

entanto, esse financiamento da Educação Infantil, e talvez as concepções de educação, algumas vezes, correlacione a essa etapa da educação a ideia de “sucesso” escolar, eventualmente isolada das múltiplas questões históricas e sociais envolvidas. Mas para Saviani e Duarte “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” (2010, p. 426), embasadas nessa ideia, da relação entre o processo histórico e o ser social que a análise aqui expressa, busca compreender a o objeto estudado. Para Kramer:

É preciso que se compreendam crianças, jovens e adultos inseridos e produtores de história e cultura, que se concebam a infância e a adolescência como categorias sociais e não fases, efêmeras, que precisam ser aligeiradas em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação (Kramer, 1997, p. 22)

Tomamos a fala de Kramer, como nossa na visão sobre a infância, pois essa ação de compreender, não se dá fora da história da criança pois é também produzida por ela, o reconhecimento da atuação da criança como sujeito que produz cultura e história, possibilita uma novo olhar sobre a infância retirando-o da ideia de fases para categoria social, de um olhar transitório para uma categoria ativa no presente.

Assim, frente às possibilidades investigativas do objeto de estudo proposto neste tópico, cabe indagar sobre algumas questões norteadoras do processo investigativo. Assim o texto se organiza buscando compreender de que modo os PPPs concebem as crianças e a infância? Qual é o papel social da infância expresso nos textos? Quais as abordagens teóricas que orientam as concepções de infância, de criança e de sua educação nas produções acadêmicas analisadas? As teorias educacionais e as metodologias indicadas definem as crianças enquanto sujeitos sociais ativos e participativos no processo educacional?

Algumas vezes estas concepções não são explicitadas, mas aparecem subjacentes ao texto. Considera-se que as concepções de infância ou de educação infantil podem ser reveladas na forma como os CMEIs organizam espaços, tempos, materiais, relações e currículo para a construção do plano pedagógico.

Dentre as abordagens teóricas que fundamentam os PPPs, estão as bases legais que norteiam a educação infantil como direito adquirido, no entanto não cita em momento algum o Plano Municipal de Educação. Interpretamos que o PME aparece nas entrelinhas, por conta da inter-relação com os outros documentos, mas não é lembrado como documento norteador das ações educacionais do município. Dentre os documentos citados está o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil V 3; Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a carta magna 1988; a BNCC. Embora traga uma estrutura teórica, não consta também o plano de ação

gestor. Citam ainda o princípio 6º da Declaração dos Direitos da Criança e segue citando Didonet (2021) e a constituição brasileira de 1988. A saber:

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vive em busca de plenitude, de felicidade, de encontro. E é, também, falar um pouco de nós mesmos, pois quando nos colocamos diante da criança, como pais ou educadores, estamos nos interrogando sobre a nossa própria trajetória a partir da criança que fomos (Didonet, 2001, p. 11).

Reconhecemos a pertinência dessa fala no documento, por isso trouxemos como referência no texto, pois um dos PPPs fala da creche reconhecendo-a como pertencente à criança, e reconhece que o espaço deve responder as necessidades da criança, ser por dela e para ela. Esse princípio expressa uma nuance da cultura escolar de respeito à criança e ao lugar para ela pensado.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (Brasil, 1998 *apud* PPP I Região Adm I, Feira de Santana, 2022).

O PPP I e II seguem linha semelhante de visão sobre a infância e educação infantil, reconhecem a criança como ativa que se forma através das interações, citam o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil mostrando que traz princípios fundamentais para pensar a concepção de criança na escola. No entanto, ao tratar da concepção sobre a infância diretamente, se fecham em uma fase de desenvolvimento, muito importante para a formação do ser humano e é dividida em períodos diferente.

Destarte, na leitura desses documentos é nula participação da criança no PPP, mesmo que nas reestruturações dos planos para abarcar as demandas das ideias infantis e da releitura da criança sobre as coisas, das construções e reconstruções do cotidiano da educação infantil, visto que o plano de curso se inscreve em sequências didáticas com ações fechadas, pensadas com antecedência, sem abertura para incluir a dinâmica viva dia a dia, que a criança traz consigo. O plano de curso anual aparece como um plano cotidiano rígido.

Os dois documentos destacam-se por trazer nas suas referências um arcabouço de documentos legais que orientam a educação infantil, no entanto não citam em momento algum o Plano Municipal de e dentre as características que se percebe nos PPPs estudados, quanto a

proposta pedagógica, está a distância entre os PPPs e o reconhecimento do PME como documento norteador das práticas pedagógicas para a educação infantil em Feira de Santana. Diferenças na forma, na organização, na articulação, nas prioridades educativas estabelecidas e nos debates que nortearam e fundamentam as ações concretas, nas concepções de plano pedagógico, evidenciam a ausência de uma proposta curricular que fortaleça e norteie as ações locais para efetivação das diretrizes nessa dimensão.

Embora traga uma estrutura teórica, conforme narrativa de um dos PPPs, a organização do tempo e espaço, os materiais e propostas e intervenções revelam as concepções de ensino e aprendizagem da escola. Ao tratar do tema da avaliação, aparecem os registros permanentes, o portfólio da turma, conforme narrativa no PPP “a avaliação Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa” (PPP I , 2022). A avaliação institucional preocupa-se essencialmente com os resultados das ações educativas da escola, em particular, os relativos a ensinar e aprender. De semelhante modo, o PPP II mostra oscilação entre concepções atuais e tradicionais como se tivesse remendado partes novas em tecido antigo. Dentre os cinco estudados, esse é o que mais se afasta dos princípios e diretrizes do PME.

Os outros três PPPs fundamentam sua concepção de educação declarando-a como direito da criança, também fundamentado a partir das DCNEI, defendem a finalidade da Educação Infantil ligada ao “ desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013). Em harmonia com a visão sobre a educação infantil está a ideia de criança, conforme verificamos a concepção de criança expressa nesses documentos, que compreendem a criança como “sujeito ativo no processo de formação, social e cultural, e aspira por uma sociedade na qual os indivíduos sejam capazes de conduzir a si próprio, ao outro e ao meio de forma mais respeitosa do que a que vivenciamos no presente” (PPP IV, 2022). Nesses documentos, a Infância é vista como categoria em que as crianças participam como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, que constroem conhecimentos e se apropriam do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.” (Brasil, 2017, p. 34).

A ideia de infância, orientada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instiga-nos a pensar que nem todas infâncias cabem na Base Nacional Comum Curricular. Visto que o documento sugere um currículo comum para todos, a participação da criança na constituição do PPP, poderá ser uma forma de caracterizar seu modo de ser no seu mundo, na sua escola?

A própria BNCC responde e é enfática quanto ao protagonismo da criança, que deve ser agente ativo, participar no planejamento das atividades. Como também propõe os direitos da aprendizagem, um dos documentos ressalta que a criança deve 1 : Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (Brasil, 2017, p. 34). As ações da escola podem completar esse debate trazendo-o para a materialização da ideia de infância protagonista.

Nesses PPPs, o PME, também não aparece como norteador das ações, os direitos da aprendizagem também não são lembrados, mas começa-se a falar em criança, infância e educação infantil ao tratar do currículo que está pautado no Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI). Os objetivos descritos pelo RCNEI têm estreita relação com os campos de experiência da educação infantil que constam no Caderno De Objetivos Da Aprendizagem (COA) de Feira de Santana. No entanto, não aparecem tais objetivos para a educação infantil nas propostas ou na organização do espaço e tempo, nos materiais ou propostas, conforme segue. Conforme o Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), o currículo da Educação Infantil deve ser um conjunto de práticas organizadas para propiciar a articulação das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade.

Ainda de acordo com esses documentos, as práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil devem considerar como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, de modo a garantir vivências que proporcionem às crianças, o conhecimento de si e do mundo, das diferentes linguagens e os processos de imaginação e criação. O PME 2016 corrobora com as diretrizes e acrescenta fundamentando que:

As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem se pautar por princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito às diferenças e à diversidade, bem como o respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício das liberdades fundamentais e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais que são a base indispensável para a concepção, desenvolvimento e avaliação de toda a equipe de docentes e profissionais que convivem com as crianças (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Parecer CNE/CEB 022/1998) (Feira de Santana, 2016, p. 31).

O PME traz fundamentos para embasar as propostas pedagógicas e é norteador para as ações na educação infantil, no entanto os PPPs em análise, não reconhecem como norte para

suas ações ao negligenciar o documento como orientador das propostas nas narrativas ou nas ações projetadas para os CMEIs. O PPP IV traz como objetivo do CMEI:

Desenvolver uma educação Infantil atenta aos princípios éticos, estéticos e políticos compreendo, assim, a indissociabilidade entre estes princípios, considerando que cada ação empreendida e experiência realizada são impulsionadas por eles que juntas tecem a existência humana, não como essência ou natureza, mas como construção incessante que se realiza a cada gesto, a cada decisão, individual ou coletiva, e em cada instante de vida” (PPP IV, 2022).

Os princípios destacados pela escola, como que sustentam sua proposta pedagógica, estão fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)²⁶. A proposta embasada em tais princípios, conforme DCNEI, devem direcionar o projeto de educação do CMEI a ações que respeitem o desenvolvimento integral de cada criança, em seus aspectos físicos, intelectuais, sociais, afetivos e linguísticos (Brasil, 2009a). Para efetivarem-se os princípios políticos e éticos, expressos nas DCNEI, a criança é vista com um ser atuante dentro da sociedade e do contexto em que está inserida. Devem ser organizadas propostas que garantam aspectos essenciais à construção da cidadania de cada sujeito criança, como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o exercício da criticidade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (Brasil, 2009a).

O três PPPs III, IV e V fundamentam sua concepção de educação declarando-a como direito da criança, também fundamentado a partir das DCNEI, defende a finalidade da Educação Infantil ligada ao “ desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013). Em harmonia com a visão sobre a educação infantil está a ideia de criança , conforme verificamos a concepção de criança expressa no PPP IV , que concebe a criança como “sujeito ativo no processo de formação, social e cultural, e aspira por uma sociedade na qual os indivíduos sejam capazes de conduzir a si próprio, ao outro e ao meio de forma mais respeitosa do que a que vivenciamos no presente” (PPP IV, 2022). No CMEI IV , a Infância como categoria em que as crianças participam como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, que constroem conhecimentos e se apropriam do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.” (Brasil, 2017, p. 34).

²⁶ Com sua primeira versão em 1998, e, atualmente, fixadas pela Resolução CNE/CEB n. 5/2009 e revisadas pelo Parecer CNE/CEB n.20/2009

A ideia de infância, orientada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instiga-nos a pensar que nem todas infâncias cabem na Base Nacional Comum Curricular. Visto que o documento sugere um currículo comum para todos, a participação da criança na constituição do PPP, poderá ser uma forma de caracterizar seu modo de ser no seu mundo, na sua escola?

A própria BNCC responde e é enfática quanto ao protagonismo da criança, vista como agente ativo, participar no planejamento das atividades. Como também propõe os direitos da aprendizagem, o documento ressalta que a criança deve 1 : Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (Brasil, 2017, p. 34). As ações da escola podem completar esse debate trazendo-o para a materialização da ideia de infância protagonista.

Na fala de Kramer a infância é categoria composta por:

Crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (Kramer, 2012, p. 3).

Nota-se neste estudo, que os documentos legais têm movimentado as concepções de infância, mas ainda há que se pensar em políticas públicas que tragam as infâncias para o debates destacando os sujeitos que compõem essa categoria histórica e social. Tal ação se mostra relevante pois as questões em torno da educação infantil como etapa da educação podem estar vinculadas a concepção das infâncias, quando se pensa o que se ensina e para quem o Projeto Político Pedagógico alinhado ao plano municipal de educação.

Quadro 2 - Aproximações semelhantes nos PPPs

Eixos de análise	PPPs
1 - Participação na elaboração do PPP	III, V
2 - Concepções de infância e criança, educação infantil, ensino e aprendizagem	I; III; IV, V
3 - Respeita e Integra diretrizes do PME	III
4 - Cita o PME	-
5 - Base teórica que sustenta a proposta Pedagógica	III; IV
6 - Reflexões sobre diversidade, Inclusão, relações e desigualdade social	III; IV, V
7 - Espaços e tempos de formação contínua dos profissionais da educação infantil	I, IV, V
8 - Base teórica que sustenta a proposta pedagógica	I, III, IV
9 - Ações de integração entre família e escola	III, IV, V
10 - Gestão democrática	III, V
11 - PPP que mais esteve presente nos eixos	III

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PPPs estudados, 2024.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pôs em evidência a sutil necessidade de considerar e utilizar o PME como norteador dos projetos de educação, das propostas pedagógicas e das respectivas ações na Educação Infantil em Feira de Santana. Negligenciar o documento que norteia ações para a Educação local pode reverberar na negligência de políticas públicas voltadas para as necessidades locais. A pesquisa pontuou para mim, enquanto gestora de um CMEI, mudanças indispensáveis no processo de reestruturação do PPP. Desde a constituição inicial do PPP, no diálogo com a comunidade até sua estruturação ou reestruturação, o PME deve ser considerado e conhecido como principal documento norteador, para embasar as propostas pedagógicas e ações para nortear a educação infantil e as demandas culturais e históricas, econômicas e sobretudo políticas que envolvem a comunidade local.

A pesquisa teve como objetivo compreender as relações entre os Planos Municipais de Educação vigentes entre 2012 e 2022 e os Projetos Políticos Pedagógicos dos CMEIs, em Feira de Santana, observando os nexos entre as diretrizes prescritas, as condições de sua materialização nos CMEIs. Em direção ao objetivo foi traçado um caminho metodológico que iniciou com um estudo bibliográfico que embasou as categorias planejamento, Infância e Educação Infantil, elementos essenciais para nortear a análise do objeto.

Elegemos a análise de documentos, privilegiando os PPPs de cinco CMEIs de Feira de Santana e também os dois Planos Municipais de Feira de Santana, vigentes no período da pesquisa, de 2012-2022. Outros documentos fizeram parte da pesquisa, por seu conteúdo e relevância histórica, Atas, Relatório do PME, Diário Oficial. Como pesquisadora, compreendo a dimensão da pesquisa de cunho documental, na busca dos documentos que sustentassem a história a fim de amparar a análise historicamente. No entanto, não foi possível lograr êxito quanto ao acesso a documentos junto a secretaria municipal de educação, que não conta com um banco de dados das ações de governos anteriores. Avanços e retrocessos, recomeços são experiências que marcam as atuações e estratégias dos grupos de formação na rede municipal. Desse modo, algumas informações, da experiência da pesquisadora como participante de um dos movimentos de constituição dos PPP, foram acolhidas e consideradas como elementos de representação para análise do contexto, juntando-se às narrativas, os e-mails e convocações para reuniões. Apesar de considerar a entrevista como forte aliada como procedimento metodológico, para melhor compreensão do contexto, não foi possível considerar a opção, por conta de não haver tempo hábil para coleta, análise dos dados e escrita da dissertação.

O Plano original tinha como meta a análise de 10 CMEIs, porém tivemos que reduzir o número, por falta de PPPs concluídos pelas equipes gestoras dos CMEIs.

A pesquisa contribui para fortalecer as relações de planejamento e atuação no chão da escola a partir da interação entre Plano Municipal de Educação (PME) e Projeto Político Pedagógico (PPP). Saviani assegura que

é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado coletivo não intencional de práxis intencionais individuais). Com isso, o funcionamento do sistema acaba caindo numa rotina em que as ações se tornam mecânicas, automáticas, rompendo-se o movimento dialético ação-reflexão ação que é condição sine qua non da educação sistematizada e, portanto, da prática educativa própria do sistema educacional. (Saviani, 2010a, p. 782).

Saviani (2010a) declara a existência do homem relacionada a uma práxis que se articula ligada a determinados objetivos, mas tais objetivos não são estáticos ou completos, pois a realização de novos objetivos é que projetam a nova práxis. Compreendido o modelo apontado por Saviani (2010), como estrutura de um sistema capaz de articular o Plano de ação da rede municipal ao PME e PPP. Se considerados instrumentos que necessitam de articulação e de serem conduzidos por processos de planejamento democrático, se direcionados conforme sugere, a participação coletiva dos sujeitos envolvidos deve ser base estruturante da proposta, para não se afastar dos objetivos humanos e se perder em si, em burocratizações sem ação real. Uma análise que se relaciona os pressupostos apontados por Kramer (2017, p. 19) ao relacionar uma proposta pedagógica “é um caminho, não um lugar, e de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada”, história que é do homem , contada na dinâmica do momento e do local onde vive e faz história.

Desse modo, os dados revelam questões relevantes sobre a Política de Educação Infantil em Feira de Santana, sobre construção das propostas pedagógicas nos CMEIs, bem como sobre o alcance do PME nas escolas Municipais. Foram suscitadas questões sobre as quais talvez se deva refletir nos grupos de gestão para compreender o pouco ou nulo alcance do PME, ou a sua invisibilização nas escolas e nas formulações dos seus planos pedagógicos. Como gestora da rede, percebo que esse trabalho suscitou mudanças no PPP do CMEI no qual trabalho, quanto a diretrizes pontudas no PME, que se fazem necessárias e urgentes de serem parte do documento que deve representar a comunidade e também Feira de Santana.

O material coletado possibilitou afirmar que até o ano 2018, a maioria das instituições educacionais da rede municipal de Feira de Santana encontravam-se com seus PPPs desatualizados ou inexistentes e isso acarretou problemas para a regularização funcional,

considerando as exigências formais para autorização e credenciamento. A reversão desse quadro foi conduzida pela Secretaria de Educação, mas a mobilização não alcançou a todos igualmente. Outro resultado importante refere-se à constatação de que as diretrizes dos documentos normativos locais tendem a repetirem os documentos normativos nacionais e isso ocasiona formulações que não abrangem as especificidades do contexto municipal e repercutem nos CMEIs. Contudo, os PPPs, ainda que timidamente, revelam mais esforço da direção dos CMEIs para envolver a comunidade em suas atividades e procuram dar relevo às especificidades da Educação Infantil e da Infância. Os dados analisados evidenciam um quadro de inconsistência quanto ao processo de democratização da gestão da educação municipal, com participação restrita e planos descontínuos quanto a constituição dos PPPs e efetivação da sua proposta de organização político-pedagógica.

Ficou em evidencia que os documentos normativos locais, nem sempre garantem as características do contexto local, ao se ligarem e repetirem apenas aos documentos normativos nacionais, em detrimento dos elementos locais. Os PPPs nessa mesma linha pela pouca observação do PME, que traz em si um caráter, ainda que insuficiente, aspectos locais e orientações sobre a necessária participação da comunidade local, mas nem sempre garantem no PPP, características próprias à comunidade e suas necessidades. Em alguns casos transformando-se em um documento em estruturado com citações das leis, mas um documento de gaveta.

Apesar dos entraves, festeja-se o contexto atual da Educação Infantil, que vem impulsionando a necessidade de constituição e viabilização de projetos e práticas educativas, no bojo de políticas públicas que efetivamente assegurem o direito das crianças a uma educação de qualidade social, sendo o planejamento um passo para a efetivação da organização pedagógica.

As concepções de infância têm sido colocadas em evidencia no contexto estudado, tem sido pontuada nos documentos estudados, há propostas de Educação da criança nos PPPs dos CMEIs, em detrimento do cuidar, já se fala em cuidar-educar-brincar. Se levar em consideração que de 5 (cinco) PPPs, apenas 1 (um) apresentou evidências do olhar tradicional, sem considerações fundamentadas no estudante como sujeito histórico de direitos, produtor de cultura e história, conforme já foi tecido neste trabalho.

Diferenças, ambiguidades anunciam, não somente nas ações pedagógicas dos CMEIs, mas também em relação aos ambientes e espaço físico das instituições, com dimensões opostas, recursos diferenciados, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil asseguram no artigo 8º que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças [...]. Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (Brasil, 2013).

As atuações do PME e do PPP para a promoção do direito à Educação Infantil, isto é, efetividade ao atendimento das crianças, de modo a assegurar-lhes conforto, acolhimento de suas expressões e mediações pedagógicas criadoras. O Plano de educação Municipal, precede organização pedagógica, assim como o Projeto Político Pedagógico à Gestão Democrática, que pode promover transformações sociais.

Em síntese, há diferentes conjunturas e desafios, como os apresentados nesta pesquisa, dentre eles a invisibilidade do PME nos trabalhos realizados no âmbito do planejamento na rede municipal e nas escolas, visto não ser lembrado nos PPPs. O PME, embora não discipline estritamente a rede municipal de educação, é o documento norteador das ações e políticas públicas para o setor. Portanto, sair do papel e se constituir referência para as ações é fundamental, desde os órgãos do sistema municipal até a ação cotidiana de profissionais no contexto escolar. As dimensões de participação e autonomia se integram nesse processo como elementos estruturantes para a construção da identidade da escola rumo à consolidação de um sistema educacional democrático e a altura das lutas históricas pelo direito à educação, com destaque para a promoção do direito das crianças pequenas à Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

APLB. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia. **Assembleia da rede municipal aprova calendário de mobilização com paralizações.** Publicado em 07 de junho de 2023. Disponível em: <https://aplbfeira.com.br/noticia.php?id=1689>. Acesso em: 20 jul. 2023.

APLB. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia. **A greve continua: Trabalhadores em educação se mantém unidos em ocupação mesmo com as agressões do governo municipal.** Publicado em 04 de abril de 2022. Disponível em: <https://aplbfeira.com.br/noticia.php?id=1689>. Acesso em: 10 abr. 2022.

APLB. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia. **Reserva de 1/3 da carga horária é direito do professor.** Publicado em 07 de abril de 2021. Disponível em: <https://aplbfeira.com.br/noticia.php?id=1689>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009. 96 p.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, dez. 2008, Brasília, DF. Documento-referência: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispões sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 91, 28 de agosto de 1935.** Determina regras pelas quais são as sociedades declaradas de utilidade pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 04 set. 1935.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil). **Manual de execução financeira dos programas e apoio à educação infantil / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** – Brasília: FNDE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2014** (Documento Final). O PNE na articulação nacional da educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília: MEC, 2014c.

BRASIL. **Lei n. 12.722, 03 de outubro de 2012**. Altera as Leis nº s 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03/10/2012.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 8035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei n. 11.494, 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21/06/2007.

BRASIL. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005**. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens - PROJOVEM. Programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01/07/2005.

BRASIL. **Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Instituiu o Programa Bolsa Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12/01/2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. (2001-2015). Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>. Acesso em 03 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. (2016-2018). Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>. Acesso em 03 abr. 2023.

BRITO, Cintia Falcão. Políticas Públicas para Educação Infantil: uma relação entre entes. Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação (4); VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação (7). **Anais...** Porto. Portugal 2014.

BRITO, Cintia Falcão. **Transição política e educação infantil em feira de Santana: a democratização e seus sentidos no governo Colbert Martins (1989 -1992)**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 27 mai. 2021

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 53, 1985, p. 21-24.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. Qualidade na Educação Infantil: Alguns Resultados de Pesquisas. In: BRASIL. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Brasília:

MEC/SEB/UNESCO, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 jan. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: Contribuições do campo da pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: Questões Contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012a. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em 11 mai. 2023.

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

CAMPOS, Rosânia. A educação de crianças pequenas como estratégia para contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. **Praxis educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 29-39, jan/jun., 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092009000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 out. 2023.

CAMPOS, Rosânia; MADEIRA, Janaina S.S. A relação público-privado na educação infantil e a nova gestão Pública. **Ecos Revista Científica**. São Paulo, 55 pag 1-5, e8852 out/dez 2020.

CELLARD, A. Laperrède. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-L; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORREA, Bianca. A Educação Infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos negócios de impacto social. **Educação em Revista** [online], v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231100>. Acesso em: 27 out. 2022

COELHO, Bianca. Retrato da educação Infantil no Brasil. Realidade? 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/retrato-da-educacao-infantil-no-brasil-realidade>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O plano nacional de educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, n. (104), p.162-180, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer 30/2000 – Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf. Acesso em: 11 jan. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Volume II. p. 9-14. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/92030852/educacao-infantil-como-direito-por-carlos-roberto-jamil-cury>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, no. 129, p. 1053-1066, out. Dez., 2014

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema Nacional de educação :Desafio para uma educação igualitária e federativa. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, no. 80, p.168-200, set., 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de estado para a educação brasileira**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017. 216 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de Uma Política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>. Acesso em 16 mai. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, ago. 2009.

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

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. (2012). Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista De Educação PUC-Campinas**, (20). Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220>. Acesso em 16 mai. 2023.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. (2012). O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em 14 fev. 2023.

FERNANDES, Fabiana S. Abordagens de planejamento educacional em cadernos de pesquisa (1972-1986). **Cadernos de pesquisa**, 44(153),522-546, 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142777.2014>

FELIX, Nayara da Silva Borges. “**Minhas crianças na escola**”: sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da Educação Infantil'. 2018.

124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2018.

FEIRA DE SANTANA. Conselho Municipal de Educação. **Relatório do Biênio 2021-2023**. Feira de Santana: CME, 2023.

FEIRA DE SANTANA. Diário Oficial. **Portaria 001/2023**. Dispõe sobre matrícula escolar dos estudantes da educação pública municipal de feira de Santana, 2023.

FEIRA DE SANTANA. **Resolução nº 001** de 13 de abril de 2017. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana. Diário Oficial eletrônico do Município de Feira de Santana, 2017. Acesso em 14 fev. 2023.

FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 3651**, de 16 de dezembro de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, 2016.

FEIRA DE SANTANA. II Conferência Municipal de Educação: **PME: articulando autonomia, participação, planejamento e poder local**. 2015. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/conferenciadeeducacao/#PLANO>. Acesso em 15 jul. 2023.

FEIRA DE SANTANA. **O plano municipal de educação caderno de orientações**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em 15 jul. 2023.

FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 3.326**, de 05 de junho de 2012. Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, 2012.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino – Divisão de Educação Infantil. **Relatório das ações desenvolvidas no ano de 2003**. Feira de Santana, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Sistema municipal de educação: Estratégias para sua implantação. **Cadernos Educação Básica**. Série Inovações, v. 7, Brasília, MEC/INEP, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001865.pdf> >Acesso em 7 abr. 2017.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 27 out. 2022.

GENTILI, P; ALENCAR, Francisco. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2: tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2001.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HISTEDBR. **Coleção navegando pela história da Educação Brasileira**. 2006. Disponível em:
https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm#_ftn1. Acesso em: 29 mar. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar/2020**. Disponível em: <http://portal.ineo.gov.br/censo-escolar/2020>. Acesso em; 20 jan. 2023.

KRAMER, S; LEITE, M. I.; GUIMARÃES, D.; NUNES, M. F. **Infância e educação infantil**. Campinas, Papirus, 1995.

KRAMER, S. **Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação- Brasil, agosto de 1982.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. Campinas: Papirus, 2012.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.

KRAMER, S.; MOTTA, F. Criança. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG/MEC, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=107>. Acesso em: 23 nov. 2023.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 12-23.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 83-106.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289.

KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil**: arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 117-132.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil**. São Paulo: Caderno de pesquisa, 1998

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. de F.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores associados, 2001

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A Infância e sua Educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Editora Mediação, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, (14), 5-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/51413-24782000000200002>. (2000). Acesso em: 04 jan. 2023 .

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Antônia Osima. O Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 41-52.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo Cortez, 1991.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. IN: MARCIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Infância e Pedagogia histórica-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Tendências pedagógicas na prática escolar. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap. 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em: 30 mar. 2018.

LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L., SAVIANI, D. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2005. p. 75-95.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandona no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. Edição. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-76

MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O. Planos Municipais de Educação de regiões metropolitanas: análise de fontes oficiais. **Educação**, 37(2), 2014. pp. 210–217. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16345>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MENDES, Gisele Meireles. O ato de cuidar e educar n roda dos expostos: os contextos históricos de uma educação assistencialista no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.32., 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, L. W.; OLIVEIRA, M das G. C.de; COSTA, M. de C.; LIRA, E. de A. Estado e planejamento educacional no Brasil: Formação do planejador. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº51, p. 55-63, 1984. Disponível em: <https://publicações.fcc.org.br/cp/article/view/1460>. Acesso em: 30 mai. 2023.

NERI, Antonio A. M.; SOUZA, Arnóbio R. J. R; SILVA, Wanks de Cavalcante. PL 246/2019: O silenciamento político-pedagógico e a cólera à educação libertadora. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), Boa Vista, v. 1, n. 3, p. 58–76, 2020. Disponível em: 10.5281/zenodo.3895424 . Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/157>. Acesso em: 26 abr. 2023.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.** Campinas v.32-n-115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 [Internet].2011Apr;32(115):323–37. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>. Acesso em: 12 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da Escola Cidadã, v.7)

PASSOS, I. P. A. Inovação e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Unicamp, v.23, nº 61, pg 267 a a 281. 1ª ed. dez/2003.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n. 115, pp. 07-24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100001>. Acesso em: 27 out. 2022.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Editorial, 1999.

REHEM, Fani Q. N. Cirandando na política da educação infantil. In. CEDRAZ, A.; MATOS, A. V.; VIDAL, A. C. **Cirandas na Educação Infantil: saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Bonequer Editora, 2018.

REHEM, Fani Q. N.; FALEIROS, V. P. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, maio/ago. 2013

REHEM, Fani Q. N. **Coisa de pobre: Política de educação infantil em Feira de Santana – Bahia (2001-2008)**. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Política Social. Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

REHEM, Fani Q. N. A perspectiva da totalidade nos estudos sobre infância. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (4). EDUCAON. **Anais...** 22 a 24 de setembro de 2010. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10210>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos /T327** (organizadores).1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. (Geografia em Movimento).

SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel J. (orgs.). **As Crianças: contextos e identidades**. Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Braga: Ed. Bezerra, 1997, p. 9-29.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Editora Junqueira Martins, 2007, p. 25-49.

SARMENTO, Manuel J. 2005. Gerações de alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005 363.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SAVIANI, Demerval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: SAVIANI, D.; FLEURY, M. T. L.; LEITE, M. de P.; SALERNO, M. S. *et al.* **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago., 2010.

APÊNDICE A – REGIÕES ADMINISTRATIVAS

Feira de Santana conta com 13 (treze) regiões administrativas, sendo cinco no distrito sede, e 8 (oito) correspondendo a cada um dos distritos. As regiões administrativas do distrito sede, possuem a seguinte delimitação:

- Região administrativa I – Delimitada pela Av. João Durval Carneiro, do loteamento Parque Aurora até sua inserção com a Av. Presidente Dutra, seguindo por esta, sentido Sudeste em direção a Salvador, até se tornar BR-324, e daí até o limite da Área Urbana do Município.
- Região administrativa II – Tem início na BR – 324; prossegue pela Av. Presidente Dutra, até a interseção desta com a Av. João Durval Carneiro, e segue por esta Avenida, alcançando a Rua Pedro Américo de Brito e Av. Subaé, até encontrar a BA – 052 (Estrada Feira/São Gonçalo).
- Região administrativa III – É limitada pela BA – 052 (Estrada Feira/São Gonçalo), Av. Subaé, Rua Pedro Américo de Brito, Av. João Durval Carneiro até sua interseção com a Av. Presidente Dutra, de onde segue pelas Ruas Góes Calmon, Floriano Peixoto (Mons. Mario Pessoa), até a Av. Rio de Janeiro e BR 116 (Sentido Sul).
- Região administrativa IV – Tem início na BR 116 (Sentido Sul); Av. Rio de Janeiro, Rua Mal Floriano Peixoto (Mons. Mario Pessoa), Góes Calmon até a Praça Jackson do Amaury, de onde segue na direção Norte pelas Ruas J. J. Seabra, Visconde do Rio Branco, Av. José Falcão da Silva, BR. 116 (sentido Norte).
- Região administrativa V – É delimitada pela BR. 116 (sentido Norte), Av. José Falcão da Silva, Rua Visconde do Rio Branco, Rua J. J. Seabra até a Praça Jackson do Amaury, quando segue a Av. Presidente Dutra até sua interseção com a Av. João Durval Carneiro, e segue por esta Avenida, passando pelo Loteamento Parque Aurora até os limites da Zona Urbana do Município.

As demais regiões administrativas abrangem a área de cada um dos distritos, pertencentes ao município:

- Distrito Gov. João Durval Carneiro (Ipuacu);
- Distrito de Bonfim de Feira;
- Distrito de Maria Quitéria (São José);
- Distrito de Humildes;
- Distrito de Tiquaruçu;
- Distrito de Jaíba;
- Distrito Jaguará;
- Distrito da Matinha.

Regiões Administrativas e bairros integrantes da mesma

REGIÃO ADMINISTRATIVA I

01 Aeroporto 02 Mangabeira 03 Conceição I 04 Conceição II 05 Rosário 06 Caseb 07 Bela Vista 08 Stº Antonio dos Prazeres	09 Lagoa Grande 10 SIM 11 Parque Getúlio Vargas 12 Capuchinhos 13 Santa Mônica 14 Lagoa Salgada 15 Subaé
--	--

REGIÃO ADMINISTRATIVA II

01 35º BI 02 Aviário 03 Irmã Dulce 04 Brasília 05 Eucalipto 06 Jomafa 07 Tomba	08 Sítio Matias 09 Parque Panorama 10 Feira VII 11 Luciano Barreto 12 Francisco Pinto 13 Fraternidade 14 Limoeiro
--	---

REGIÃO ADMINISTRATIVA III

01 Pedra do Descanso 02 Serraria Brasil 03 Chácara São Cosme 04 Muchila I 05 Muchila II 06 Jardim Acácia 07 Jussara	08 Mar da Tranquilidade 09 Olhos D'Água 10 Feira X 11 Viveiros 12 São João do Cazumbá 13 Centro Industrial 14 Bem-Te-Vi
---	---

REGIÃO ADMINISTRATIVA IV

01 Novo Horizonte 02 Campo Universitário 03 Asa Branca 04 Campo Limpo 05 Feira VI 06 Pampalona 07 Caraíbas 08 George Américo 08 Campo do Gado Novo 10 Três Riachos 11 Baraúna de Cima 12 Baraúna de Baixo 13 Galileia 14 Jardim Cruzeiro 15 Alto do Cruzeiro 16 Nagé 17 Cruzeiro 18 Tanque do urubu 19 Barro Vermelho	20 Calumbi 21 Morada do Sol 22 Feira IX 23 Feira IV 24 Parque Manoel Matias 25 Tanque da Nação 26 Parque das Acácias 27 Horto 28 DNER 29 Gabriela 30 Sobradinho 31 Centro de Abastecimento 32 Monte Pascoal 33 J.J. Lopes de Brito 34 Morada das Árvores 35 Minadouro 36 Barroquinha 37 Nova Esperança
---	---

REGIÃO ADMINISTRATIVA V

01	Papagaio	10	Milton Gomes
02	Santa Quitéria	11	Iguatemi
03	Cidade Universitária	12	Queimadinha
04	Parque Ipê	13	São João
05	João Paulo II	14	Prato Raso
06	Cidade Nova	15	Coronel José Pinto
07	Morada do Bosque	16	Estação Nova
08	Feira V	17	Ponto Central

APÊNDICE B – ESCOLAS EM FEIRA DE SANTANA POR POLO

Polo	Associação	CEMEI	EMEI	Pré-escola	Escola municip.	Centro de Educação Básica	Esc. Cívico-Militar	Quilombola	Total
I	-	04	01	02	9	-	-	-	16
II	-	-	01	01	10	-	-	-	12
III	01(Pré-escola/ Ens. Fund)	01	02	-	08	-	-	-	12
IV	01 (Creche)	02	-	-	08	-	-	-	11
V	01(E. Inf/E. Fund.)	03	-	01	06	-	-	-	11
VI	019 (Creche)	02	-	01	06	-	-	-	10
VII	01 (E. Inf)	01	-	-	06	-	-	-	08
VIII	-	01	-	01	07	-	-	-	09
IX	02(E. fund.)	01	01	-	07	01	-	-	12
X	03 (1 EMEI; 1 Creche e 1 Ed. Inf)	-	-	-	04	-	-	-	07
XI	01 (E. Fund)	02	-	01	06	-	-	-	10
XII	-	02	-	-	02	-	-	-	04
Dist. Bonfim	-	-	-	-	04	-	-	-	04
Dist. Humildes	-	-	-	01	13	-	-	-	14
Dist. Ipuacu	-	-	-	-	05	-	-	-	05
Dist. Jaguará	-	-	-	-	09	-	-	-	09
Dist. Jaíba	-	-	-	-	10	-	01	-	11
Dist. Maria Quitéria	-	01	-	-	14	-	-	01	16
Dist. Matinha	01 (Ed. Infantil)	01	-	-	09	-	-	-	11

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO EM BASES DE DADOS CIENTÍFICAS

Base de Dados	Tipo de Produção	Descritor(es)	Recorte Temporal	Nº de Trabalho
Capes	Dissertações/artigos	Política pública da Educação infantil	2010 a 2021	30.781
Capes	Dissertações/teses	Educação Infantil	2010 a 2021	29.460
Capes	Dissertações/teses	Educação Infantil em Feira de Santana	2010 a 2021	42418
Capes	Dissertações/teses	Infância e política pública	2010 a 2021	127.626
Capes	Dissertações/teses	Política educacional na primeira infância	2010 a 2021	107.984
Google Scholar	Artigo	Políticas para Educação Infantil	2010 a 2021	106.084