



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

LAÍS DOS SANTOS LOPES

**NENHUMA A MENOS: A OFERTA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, BAHIA (2017-2022)**

FEIRA DE SANTANA

2026

LAÍS DOS SANTOS LOPES

**NENHUMA A MENOS: A OFERTA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, BAHIA (2017-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Mary
Moreira Santos.

FEIRA DE SANTANA

2026

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

L854

Lopes, Laís dos Santos

Nenhuma a menos: a oferta da política de educação infantil em São
Gonçalo dos Campos, Bahia (2017-2022) / Laís dos Santos Lopes. – 2026.
157 f.: il.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2026.

1.Políticas públicas. 2.Política educacional. 3.Educação infantil - Direito.
3.Educação – São Gonçalo dos Campos, BA. I. Santos, Solange Mary
Moreira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 37.014.5(814.22)



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

LAÍS DOS SANTOS LOPES

“NENHUMA A MENOS: A OFERTA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, BAHIA (2017-2022)”. 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, 25 de março de 2026

Documento assinado digitalmente
SOLANGE MARY MOREIRA SANTOS
Data: 27/03/2026 19:05:37 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Solange Mary Moreira Santos Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS
Data: 27/03/2026 15:24:25 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marlene Oliveira dos Santos Primeiro/a Examinador/a – UFBA

Documento assinado digitalmente
FANI QUITERIA NASCIMENTO REHEM
Data: 27/03/2026 16:42:41 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

RESULTADO: Aprovada

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

Dedico estes escritos aos meus pais, Isabel Lopes e Pedro Lopes.

À minha mana, Taís Lopes.

AGRADECIMENTOS

*“A minha casa é gente
A minha alma é comunhão
Eu sou feito de abraços
A minha pele é multidão
Olhando nossos laços
Vejo uma linda construção [...]”
- Pedro Valença de Almeida*

Acredito que, por reconhecer que a gratidão é a memória do coração, permaneci alguns dias, após concluir a escrita deste trabalho, refletindo sobre aqueles que habitavam o meu coração. Fui tomada por um sentimento de afeto que me tornava sensível aos detalhes, às pessoas, às cores, ao tempo, aos sons [...]. Assim, em uma tarde em que assistia a um filme com minha irmã, ouvi, em um comercial, a música que introduz este agradecimento.

Desse modo, expresso minha gratidão àqueles que co-construíram esta comunhão – comunhão de gestos que, de alguma forma interessada, foram materializados neste escrito. Penso, perenemente, que construir algo remete ao ato de planejar, organizar materiais, projetar gestos, emocionar-se, fixar interesses, se realizar, se frustrar, se redescobrir, esperar, retomar, continuar [...] mas também ao que há de mais bonito: unir pessoas e agradecer-las.

Nesse emaranhado, há muita gente que fez da minha pele/tese, uma multidão. Dessa gente, destaco e agradeço:

Em um primeiro instante, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, presenças constantes nos momentos de serenidade e luz renovadora nos dias em que a esperança parecia escassa.

À minha mãe, Isabel Cristina dos Santos Lopes, sempre prestativa, impulsionadora e companheira. Obrigada pelos gestos de afeto e segurança durante este percurso.

À minha mana, Taís dos Santos Lopes, sempre determinada, convicta das suas ideias e assertiva. Obrigada pelos conselhos e amparos, inclusive pela paciência na escuta e pontuações sobre minhas “expectativas dissertativas”.

Ao meu pai, Pedro Lopes Conceição, que a todo tempo se mostrou parceiro, carinhoso e atencioso com as minhas demandas.

À minha acolhedora e atenciosa orientadora, Solange Mary Moreira Santos, que com competência conduziu este trabalho.

Às professoras que integraram as minhas bancas examinadoras (qualificação e de defesa) e que, com muita atenção, contribuíram para a minha pesquisa: a Professora Dra. Fani

Quitéria Nascimento Rehem (UEFS), a Professora Dra. Marlene Oliveira dos Santos (UFBA), e a Professora Dra. Marta Alencar dos Santos (UEFS).

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (Nufop), que me acolheu e me proporcionou encontros, eventos e reuniões referenciadas na ciência.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que é instituição-lar desde a minha Licenciatura em Pedagogia.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UEFS), bem como às professoras e aos professores pelas enriquecedoras aulas.

À Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos-BA, agradeço pelo apoio institucional materializado no acolhimento às demandas documentais que se impuseram ao longo do percurso analítico e ao suporte por meio do transporte público destinado à comunidade acadêmica da UEFS. Assim, agradeço àquelas que estiveram sempre solícitas às minhas visitas e estendo, ainda, os meus agradecimentos àqueles responsáveis pela condução dos transportes, que se mantiveram sempre atenciosos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), registro meus sinceros agradecimentos pelo apoio institucional. A bolsa alcançada, por meio de um processo seletivo de caráter socioeconômico, teve papel fundamental na minha permanência ao longo do curso.

Ao Ministério Público (MP), Comarca de São Gonçalo dos Campos-BA, meus agradecimentos pelo apoio institucional concretizado no acolhimento às demandas documentais que se colocaram no andamento analítico.

Às minhas crianças, todas elas, registro os meus agradecimentos e deixo a minha dedicação. Aos alunos e alunas que encontrei, aos amiguinhos e amiguinhas que fiz ao longo da vida, às crianças que encontrarei: vocês foram os principais motivadores desta pesquisa e da existência da política de educação infantil. Nessa perspectiva, reafirmo meu compromisso com uma educação infantil presencial, democrática, antirracista e laica.

Por fim, agradeço a todas e a todos que fizeram parte da minha vida nesses dois anos, apoiando-me, incentivando-me e seguindo comigo nessa caminhada.

Sou professora

[...] a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo

ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar (Freire, 2021, p. 53).

Há um menino, há um moleque,
morando sempre no meu coração.
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão!
Há um passado no meu presente,
o sol bem quente lá no meu quintal,
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão.
E me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir!
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor!
Pois não posso, não devo,
não quero viver como toda essa gente insiste em viver.
Não posso aceitar sossegado
qualquer sacanagem ser coisa normal (Bola [...], 1988, p. 1).

RESUMO

Este estudo, resultante de uma pesquisa de mestrado, tematiza a oferta da política de educação infantil no município de São Gonçalo dos Campos, Bahia. A investigação foi impulsionada pela seguinte indagação: de que modo o município ofertou a política de educação infantil no período de 2017 a 2022? Teve como objetivo geral, de caráter descritivo, analisar a oferta dessa política no referido recorte temporal. Como objetivos específicos, buscou-se verificar a existência ou ausência de demandas relacionadas ao direito à política de educação infantil encaminhadas ao Ministério Público, Comarca de São Gonçalo dos Campos, no período de 2017 a 2022; identificar as políticas educacionais formuladas no âmbito municipal para essa etapa da educação básica; e caracterizar a concepção de educação infantil subjacente à oferta local. O percurso metodológico, de natureza exploratório-descritiva, fundamentou-se em estudos bibliográficos e na análise documental, a partir da Análise de Conteúdo, tomando como interlocutores privilegiados a Secretaria Municipal de Educação local e o Ministério Público. A investigação foi organizada em eixos articulados que envolveram a fundamentação teórica sobre Estado e políticas educacionais, a caracterização do município e da oferta local, a análise do ordenamento normativo vigente no período e o levantamento de evidências empíricas relativas à oferta da educação infantil entre 2017 e 2022. O quadro teórico apoiou-se em autoras e autores do campo da política de educação infantil, como Araújo e Gomes (2023), Kramer (2006), Monção e Godoy (2021), Nunes (2016), Rehem (2014), Rehem e Faleiros (2013), Rosemberg (1998, 2002, 2003, 2015) e Santos (2017, 2022), cujas contribuições problematizam a trajetória da política para a infância. Na dimensão do Estado, dos direitos sociais, das políticas públicas e da racionalidade neoliberal, a análise mobilizou referenciais como Bobbio (1999, 2004), Brown (2019), Coutinho (2006), Dardot e Laval (2016), Fontes (2006), Gomes (2017), Höfling (2001) e Porto (2009), com foco na capacidade de intervenção do Estado e nas transformações contemporâneas das políticas. Os resultados foram organizados em duas categorias analíticas: condições de oferta da educação infantil em São Gonçalo dos Campos, desdobrada nas subcategorias “acesso, cobertura e demanda”, “infraestrutura e recursos”, “formação e gestão de pessoal”, “organização e gestão pedagógica” e “impactos da pandemia”; e atuação do Ministério Público diante da educação infantil, com ênfase na ausência de demandas registradas. Os achados evidenciam a inexistência de registros de demandas relacionadas à educação infantil no Ministério Público no período de 2017 a 2022, revelando fragilidades na visibilidade dessas demandas e na mediação institucional das possíveis violações de direitos. No âmbito municipal, constatou-se que, embora tenham

ocorrido esforços de ampliação da oferta, persistem desafios relacionados ao acesso, infraestrutura, formação e gestão, agravados pelos impactos da pandemia. Quanto à concepção de educação infantil, observou-se influência da tendência não formal, coexistindo com traços neoconservadores expressos na centralidade da BNCC e em referências religiosas, indicando a orientação da racionalidade neoliberal na organização da política educacional.

Palavras-chave: política educacional; educação infantil; direito; São Gonçalo dos Campos.

ABSTRACT

This study is the result of a master's research and addresses the implementation of early childhood education policy in the municipality of São Gonçalo dos Campos, Bahia. The research question was: how did the municipality provide early childhood education policy in the period from 2017 to 2022? It has a descriptive nature, and its main objective was to analyze the implementation of this policy within the aforementioned timeframe. The specific objectives were: to verify the existence or absence of demands related to the right to early childhood education policy forwarded to the Public Prosecutor's Office, Judicial District of São Gonçalo dos Campos, in the period from 2017 to 2022; to identify the educational policies formulated at the municipal level for this stage of basic education; and to characterize the conception of early childhood education underlying the local provision. The research is exploratory-descriptive and relies on bibliographic studies and documentary analysis. It employs Content Analysis, engaging the local Municipal Department of Education and the Public Prosecutor's Office as key interlocutors. The investigation was structured around key areas that included the theoretical foundation of the State and educational policies, a characterization of the municipality and its local provisions, an analysis of the regulatory framework in effect during the period, and a survey of empirical evidence regarding the provision of early childhood education from 2017 to 2022. The theoretical framework is supported by various authors in the field of early childhood education policy, including Araújo and Gomes (2023), Kramer (2006), Monção and Godoy (2020), Nunes (2016), Rehem (2014), Rehem and Faleiros (2014), Rosemberg (1998, 2002, 2003, 2015), and Santos (2017, 2022). Their contributions critically examine the development of policies related to childhood. In the dimension of the State, social rights, public policies, and neoliberal rationality, the analysis mobilized references such as Bobbio (1999, 2004), Brown (2019), Coutinho (2006), Dardot and Laval (2016), Fontes (2006), Gomes (2017), Höfling (2001), and Porto (2009), with a focus on the State's intervention capacity and contemporary transformations of policies. The results were organized into two analytical categories. The first one was the conditions of early childhood education provision in São Gonçalo dos Campos, broken down into the subcategories "access, coverage, and demand," "infrastructure and resources," "personnel training and management," "pedagogical organization and management," and "impacts of the pandemic". The second one was related to the action of the Public Prosecutor's Office regarding early childhood education, with an emphasis on the absence of registered demands. The findings indicate that there are no records of demands regarding early childhood education at the Public Prosecutor's Office from

2017 to 2022. This reveals significant gaps in the visibility of these issues and in the institution's ability to mediate potential violations of rights. At the municipal level, despite efforts to expand services, challenges related to access, infrastructure, training, and management continue to persist, aggravated by the impacts of the pandemic. The conception of early childhood education reflects the influence of non-formal education trends, which coexist with neoconservative elements. This is evident in the emphasis on the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) and religious references, indicating that neoliberal rationality plays a significant role in shaping educational policy.

Keywords: educational policy; early childhood education; right; São Gonçalo dos Campos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista do alto do centro urbano do município de São Gonçalo dos Campos (BA)..	76
Figura 2 - Vista da Igreja Matriz de São Gonçalo dos Campos em 1957.....	77
Figura 3 - Mapa de localização do município de São Gonçalo dos Campos (BA)	79
Figura 4 - Percentual de matrículas em tempo integral - educação infantil (classe comum/exclusiva) – São Gonçalo dos Campos, BA (2017–2022).....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População residente em São Gonçalo dos Campos (BA) em 2022	78
Tabela 2 - Ideb e suas respectivas metas no contexto de São Gonçalo dos Campos, Bahia (2021)	80
Tabela 3 - Número de matrículas por etapa da educação básica pública em São Gonçalo dos Campos (2023).....	81
Tabela 4 - Número de professores por etapa da educação básica (2023)	82
Tabela 5 - Número de estabelecimentos de oferta da educação básica pública (2023)	82
Tabela 6 - Número de matrículas da rede regular da educação infantil pública de São Gonçalo dos Campos - BA (2017 a 2022).....	85
Tabela 7 - Localização das matrículas da rede regular da educação infantil pública de São Gonçalo dos Campos - BA (2017 a 2022).....	87
Tabela 8 - Distribuição das matrículas por sexo na educação infantil da rede pública de São Gonçalo dos Campos, BA (2017 a 2022)	88
Tabela 9 - Distribuição por cor e raça das matrículas da educação infantil pública de São Gonçalo dos Campos, BA (2017 a 2022)	88
Tabela 10 - Evolução do número de docentes da educação infantil da rede pública de São Gonçalo dos Campos, BA (2017 a 2022)	90
Tabela 11 - Oferta de creche e pré-escola na educação infantil da rede pública de São Gonçalo dos Campos, BA (2017 a 2022).....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas que se aproximaram do enfoque sobre a oferta de políticas de educação infantil no contexto baiano (2017–2022), no acervo da Capes.....	25
Quadro 2 - Metas do PNE/2014 com impactos diretos e indiretos na educação infantil.....	57
Quadro 3 - Ordenamento de caráter municipal que versa sobre a educação infantil em São Gonçalo dos Campos, vigente no período de 2017 a 2022.....	92
Quadro 4 - Informações sobre a oferta da Educação Infantil municipal conforme o Regimento	96
Quadro 5 - Subcategorias e Códigos que integram a categoria Condições de oferta da educação infantil em São Gonçalo dos Campos.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM Neto	Antônio Carlos Magalhães Neto
ASQ-3	<i>Ages & Stages Questionnaires</i>
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coedi	Coordenação Geral de Educação Infantil
Coepre	Coordenação de Educação Pré-Escolar
Covid-19	<i>Coronavirus Disease</i> 2019
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
Nalfa	Núcleo Municipal de Alfabetização e Letramento
Nufop	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores
ONU	Organização das Nações Unidas para a Educação

PBIIIEI	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Planos Municipais de Educação
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnate	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEIs	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PP	Partido Progressista
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTC	Partido Trabalhista Cristão
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMFSA	Região Metropolitana de Feira de Santana
SD	Partido Solidariedade
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCM-BA	Tribunal de Contas dos Municípios da Bahia
TI	Território de Identidade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	VENTOS QUE ABREM CAMINHOS	19
2	O ESTADO EM PERSPECTIVA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, ESTRUTURA E IMPACTOS NEOLIBERAIS.....	31
2.1	CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DE ESTADO	31
2.2	CAPTURAS NEOLIBERAIS E SUA RACIONALIDADE	35
3	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DISPUTAS DE CONCEPÇÃO, DIREITO CONSTITUCIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	39
3.1	FUNDAMENTOS E DISPUTAS DE SENTIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO HISTÓRICA	40
3.2	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NO MARCO NORMATIVO NO PERÍODO ANALISADO	49
4	A PESQUISA EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (BA): FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PROCESSUALIDADE DA INVESTIGAÇÃO	61
4.1	ESCOLHAS METODOLÓGICAS E SUAS JUSTIFICATIVAS	62
4.2	PERCURSO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CAMPO.....	66
4.2.1	Rumo à Secretaria Municipal de Educação: diálogos e percepções.....	67
4.2.2	Rumo ao Ministério Público da Bahia, Comarca de São Gonçalo dos Campos: diálogos e percepções.....	69
4.3	DA PRÉ-ANÁLISE À EXPLORAÇÃO DO MATERIAL: PERCURSO ATÉ AS CATEGORIAS.....	72
5	SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (BA): PANORAMA GERAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO CONTEXTO MICRO	75
5.1	CARACTERIZAÇÃO GERAL DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (BA): APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE ESTUDO	75
5.1.1	Quadro da rede municipal de educação infantil (2017–2022): alguns dados quantitativos.....	83
5.2	NATUREZA E REFLEXÕES SOBRE O ORDENAMENTO DA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA.....	92
6	A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (2017–2022): DIREITO GARANTIDO OU NEGADO?	103

6.1	CONDIÇÕES DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS.....	103
6.2	ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AUSÊNCIA DE DEMANDAS REGISTRADAS	115
7	SOL QUE APONTA DESTINOS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A – LEVANTAMENTO GERAL DE DOCUMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, BAHIA (2017-2022).....	134
	APÊNDICE B – <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL PRINCIPAL PARA ANÁLISE DA OFERTA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (2017-2022).....	142
	APÊNDICE C – UNIDADES DE CONTEXTO E ÍNDICES MANIFESTADOS ATRAVÉS DA LEITURA DO <i>CORPUS</i> PRINCIPAL DA PESQUISA	144
	APÊNDICE D – METAS E ESTRATÉGIAS DO PME (2017) COM INCIDÊNCIA DIRETA OU INDIRETA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL LOCAL	149
	ANEXO A – PLANO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2023), DOCUMENTO APRESENTADO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	155

1 VENTOS QUE ABREM CAMINHOS

Há ventos que não apenas sopram, mas impulsionam ideias, desestabilizam certezas e anunciam novos sentidos. Caro leitor e leitora, este texto nasce a partir de um desses ventos, que abre caminho para a reflexão relativa à política de educação infantil. Esta é assegurada como direito público subjetivo inalienável, cujo fortalecimento foi especialmente favorecido por um vento mais antigo e determinante: a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Aqui, situa-se a inegável singularidade da educação infantil, pois sequer a garantia de gratuidade do ensino obrigatório para aqueles que não o acessaram na idade própria, prevista na CF/88, aplica-se a essa etapa, uma vez que, em seu caso, tal previsão não é possível. A creche não é obrigatória e, no caso da pré-escola, ainda que o seja, o direito se realiza por geração: não há educação infantil fora da infância.

Considera-se, ainda, o princípio da não retenção, sem promoção, seleção ou classificação das crianças (Brasil, 2009a). Contudo, é importante destacar que a não frequência à educação infantil implica perdas significativas no percurso formativo das crianças. Nesse sentido, torna-se imprescindível sustentar, no campo das políticas e das práticas, a defesa intransigente da oferta, do acesso e da permanência, de maneira inclusiva e equitativa. Nessa direção, inscreve-se o compromisso ético-político sintetizado no paradigma: “nenhuma a menos!”¹.

Assim, a educação infantil, constituindo-se como caminho inicial para educação básica, se perfaz enquanto território político, no qual múltiplos interesses estão sendo disputados no campo hegemônico. Nesse contexto, Rosenberg (2015) já alertava, de forma metafórica, para os riscos de se usar a educação infantil como “cavalo de Tróia” em discursos aparentemente legítimos que encobrem a promoção de interesses que não correspondem aos reais direitos e necessidades das crianças.

Em diálogo com Brown (2019), compreende-se que, em tempos marcados por lógicas neoliberais, essas camadas de disputa e de estratificações atuam de forma insidiosa na expropriação da sociedade e no enfraquecimento da justiça social, configurando um projeto de dismantelo do tecido social e de depreciação do Estado de bem-estar. Em contrafluxo a esse cenário, a formulação de uma política de educação infantil pautada na ética carrega um

¹ Expressão adiantada no título principal destes escritos, sendo, aqui, justificado o seu uso.

potencial fundamental: o de reafirmar a indissociabilidade entre cuidado e educação, aproximando-nos, progressivamente, do princípio do “nenhuma a menos”.

A educação infantil, já estampada como tema deste estudo, é a etapa inaugural da educação básica, destinada às crianças de 0 a 5 anos de idade, e configura-se como um direito público subjetivo, com ênfase em sua função social de proteção e formação. Esse direito foi constitucionalmente assegurado a partir de 1988 e reafirmado por diversos marcos legais que lhe sucederam, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014).

Os normativos supramencionados não apenas consolidaram a importância da educação infantil como política, mas também repercutiram na garantia do acesso, a partir dos quatro anos de idade, em instituições públicas de ensino próximas à residência da criança (Brasil, 1996) e na obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos, ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, tendo em vista a Emenda Constitucional nº 59/2009. Nesse ínterim, possibilitaram, também, a inclusão no escopo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O fundo de financiamento buscou romper com a ênfase tributária no ensino fundamental ao contemplar toda a educação básica, o que inclui a educação infantil e o ensino médio. Ainda como conquistas do Fundeb, destaca-se a inclusão da educação infantil em programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que passou a atender também instituições comunitárias conveniadas, além das públicas e filantrópicas (Barreto, 2009; Rehem, 2014).

Do ponto de vista teórico-conceitual, em consonância com as formulações de Rosemberg (2003), entende-se a educação infantil como uma dimensão articulada tanto às políticas educacionais quanto às políticas de assistência ao trabalhador, sendo ambas componentes de um campo mais abrangente das políticas sociais. Neste estudo, focou-se no prisma da política educacional, em que tal compreensão se insere na perspectiva da efetivação do direito a creches e escolas aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas.

Nesse contexto, compreendem-se como políticas progressistas de educação infantil aquelas que visam a um atendimento democrático e de qualidade (Rosemberg, 2003),

reconhecendo o caráter multifuncional dessa etapa educativa, ao articular funções sociais e educacionais com o objetivo principal de garantir o pleno desenvolvimento da criança (Haddad, 2002). Tais políticas devem promover contextos que assegurem segurança, bem-estar, o brincar, a interação e a convivência prazerosa tanto entre crianças quanto entre crianças e adultos (Haddad, 2002). Além disso, é fundamental que tais políticas possibilitem às famílias a conciliação entre trabalho e responsabilidades parentais, promovendo o acesso e a permanência igualitária. Essas questões, conforme Haddad (2002, p. 94), “devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas a plano secundário”.

Em termos gerais, de acordo com Rosemberg (2003), o sistema educacional brasileiro passou por três momentos centrais nas últimas décadas: a expansão durante o regime militar, nos anos 1970; a renovação trazida pela Constituição de 1988; e o impacto das reformas educacionais dos anos 1990, influenciadas pelo Consenso de Washington e pelo Banco Mundial (BM). Durante os anos 1970, a expansão do ensino ocorreu em um contexto autoritário, com foco na ampliação do acesso.

Já a Constituição de 1988 representou uma renovação, estabelecendo a educação como direito social e compromisso do Estado. Por fim, nas décadas seguintes, as reformas, sob a influência do Consenso de Washington e do BM, impuseram diretrizes que privilegiaram a eficiência, a descentralização e a inserção do mercado no setor educacional, alterando profundamente as políticas públicas de educação infantil no Brasil (Rosemberg, 2003).

A partir das considerações teóricas anteriores, apresento aspectos da minha trajetória, os quais me trouxeram aqui. Em 2023, percorri o cotidiano de duas instituições de educação infantil da rede municipal de São Gonçalo dos Campos, Bahia (BA), atuando no âmbito da gestão pedagógica. Essa vivência me fez refletir, nos dias atuais, de forma mais aprofundada, sobre a complexidade da oferta da política de educação infantil, especialmente a partir das dimensões de problematização: intenção e gesto. Em outras palavras, senti-me convidada a observar o que se escreve e o que se faz.

A perspectiva que articula intenção e gesto suscita uma reflexão sobre a relação entre o que é projetado e sua concretização. Como apontam Rehem e Faleiros (2013), há distância entre intenção e gesto no âmbito das políticas públicas, evidenciando tensões entre formulação e implementação. Nesse sentido, abre-se espaço para considerar aquilo que escapa ao esperado, bem como os desdobramentos não previstos ou mesmo os sonhos ainda não concebidos.

Desse modo, questões insistiam em atravessar meu pensamento: por que e para quê fazemos isso? Fundamenta-se em quê? Quais os ordenamentos? Essas indagações ganharam ainda mais força quando pude observar práticas híbridas: encontros presenciais combinados

com sábados letivos assíncronos, estes através de grupos no aplicativo WhatsApp, mesmo após o período pandêmico. Tais práticas, entretanto, não estiveram registradas nos documentos analisados nesta pesquisa.

Desse modo, refletir sobre a oferta da política de educação infantil em São Gonçalo dos Campos (pequeno município baiano onde nasci e que foi versado mais precisamente na quarta seção) está diretamente relacionado à principal motivação deste estudo. Isso tendo em vista o entrelaçamento da minha experiência profissional com o compromisso social de pesquisar minha terra e, assim, ocupar os repositórios científicos.

Nesse fio, retorno à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para cursar o Mestrado Acadêmico em Educação, com ingresso na linha de Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), integrando o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (Nufop), para aprofundamento nos estudos relativos às Políticas de Educação Infantil.

Minha entrada na pós-graduação *stricto sensu* concomitante ao meu “estado pesquisadora de políticas de educação infantil” ocasionou-me o interesse na realização de um levantamento científico acerca de pesquisas que tematizaram o objeto de estudo, para a constatação sobre o que já se tem e suas lacunas. Para isso, realizei um estado do conhecimento, que pode ser entendido, como frisado por Morosini e Fernandes (2014), como uma estratégia de revisão bibliográfica que tem por objetivo crítico-reflexivo mapear, registrar e categorizar a produção científica de uma determinada área dentro de um espaço-tempo delimitado, para encontro do novo.

As autoras acrescentam que “[...] faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156). Soares e Maciel (2000) afirmam, ainda, que o “estado do conhecimento” é mais restrito, definindo-o como uma metodologia que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado tema, a qual foi a estratégia tomada para este levantamento.

O levantamento foi realizado no segundo trimestre de 2025, com base no acervo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações. Inicialmente, foi utilizado o termo “São Gonçalo dos Campos AND Educação Infantil”, a fim de localizar produções acadêmicas que abordassem o município de forma direta. Essa busca retornou variados 19 resultados. Nesse universo,

prosseguiu-se a seleção de pesquisas relativas às políticas de educação infantil em São Gonçalo dos Campos, Bahia, a partir dos critérios de inclusão:

- a) trabalhos do tipo dissertação de mestrado acadêmico ou tese de doutorado;
- b) publicados entre 2017 e 2022;
- c) pertencentes à grande área de Ciências Humanas, com inserção específica na área da Educação;
- d) presença dos descritores “Educação Infantil” e “São Gonçalo dos Campos BA” no título, somados a “política educacional” ou “política pública” ou “gestão educacional” ou “oferta educacional”;
- e) relação explícita com o município de São Gonçalo dos Campos (BA).

Como resultado, não foram encontradas dissertações ou teses que abordassem especificamente o objeto ou que estivessem intrínsecas aos critérios. A única produção que se aproximou, por ter foco direto nessa etapa da educação básica, tratou a temática sob a perspectiva da didática, evidenciando a ausência de trabalhos na linha de políticas educacionais.

A referida produção tratou do trabalho intitulado como *A prática pedagógica na educação infantil no cenário pandêmico da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos*, da mestra em Educação Brenda Pereira de Sousa, desenvolvida na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nessa pesquisa, Sousa (2024) teve como objetivo analisar como as professoras e os professores da educação infantil de São Gonçalo dos Campos desenvolveram a sua prática pedagógica no contexto da pandemia de *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19), através de uma pesquisa de campo, amparada pelas técnicas de grupo focal e entrevistas compreensivas.

No estudo, Sousa (2024) evidenciou que a comunidade escolar e os processos de ensino-aprendizagem foram impactados pelos desafios da Covid-19 – adversidade que os convocou a reorganizar a prática pedagógica a partir de recursos tecnológicos remotos antes não utilizados, respeitando em parte as recomendações apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer nº 5/2020. A autora ratificou que a prática se manteve crítica em relação à educação infantil.

Embora situado em uma outra linha de pesquisa, o trabalho obteve importância ao presente estudo, na medida em que trouxe indícios empíricos relativos à insuficiência de políticas de financiamento e de políticas de formação de professores da educação infantil durante a pandemia da Covid-19 em São Gonçalo dos Campos, lançando luz a gestos ocorridos entre 2021 e 2022, como: projetos com atividades remotas padronizadas (em rede); utilização de tecnologias de propriedade pessoal por parte dos profissionais; e pouca menção a formações

focalizadas à docência de Educação Infantil. Neste último, Sousa (2024) sinalizou a importância das lives realizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Bahia, destacada pelos professores participantes.

De algum modo, permaneceu em mim a questão: por que ninguém olhou para a educação infantil de São Gonçalo dos Campos sob o prisma das políticas educacionais? Com isso, foi retroalimentada a vontade de pesquisar neste eixo. Buscando reconforto em outras possibilidades, ampliei o olhar para pesquisas voltadas às políticas de educação infantil no estado da Bahia. Talvez, quiçá, o meu município estivesse contemplado em alguma outra dimensão de análise ou, ainda, me fossem propiciados dados que incidissem em meu objeto?

Desse modo, realizei um segundo levantamento utilizando o termo “Bahia *AND* Educação Infantil”, que retornou 483 resultados. Mantendo os critérios de inclusão adotados na etapa anterior, prossegui à seleção, substituindo o descritor “São Gonçalo dos Campos-BA” por “Bahia”. O intuito dessa fase foi identificar trabalhos que apresentassem levantamentos gerais sobre a educação infantil no estado da Bahia ou estudos comparativos de políticas educacionais em nível macro entre municípios baianos (a exemplo da implementação de políticas federais em diferentes contextos municipais ou de políticas formuladas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia), com possível incidência no município de São Gonçalo dos Campos. Como resultado, nenhuma dissertação ou tese atendia a todos os critérios estabelecidos, evidenciando uma inexpressividade de estudos que abordem de forma abrangente a oferta da política de educação infantil no estado da Bahia.

Assim, ao considerar, e sendo pertinente lembrar que, constitucionalmente, compete aos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Brasil, 1988, art. 30). Tal entendimento foi ratificado ao estabelecer que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Brasil, 1988, art. 211).

Tendo isso em vista, “coreografei um porquê” da produção acadêmica tender a se concentrar em pesquisas na dimensão municipal, em detrimento de análises voltadas às políticas estaduais ou ao contexto estadual mais amplo. Contudo, também é válido lembrar que, apesar dos municípios serem incumbidos dessa missão, a CF/88 também menciona o princípio de cooperação federativa em regime de colaboração entre União, estados e Distrito Federal (Brasil, 1988).

Nesse contexto, para não perder de vista, foram observados aqueles trabalhos que possuísem aproximação com os critérios de inclusão colocados e/ou objeto, sendo sistematizados a seguir (Quadro 1):

Quadro 1 - Produções acadêmicas que se aproximaram do enfoque sobre a oferta de políticas de educação infantil no contexto baiano (2017–2022), no acervo da Capes

Título	Autora	Tipo	Ano	Instituição
Da estrutura física à organização pedagógica: o potencial transformador do Proinfância	Leila Lobo de Carvalho	Mestrado	2019	UESB, Vitória da Conquista
“Em nome do povo, do Estado e da família”? Análise dos documentos reguladores da Educação Infantil em Feira de Santana	Tailla Caroline Souza Menezes	Mestrado	2018	UFS, São Cristóvão
Políticas públicas de Educação Infantil das escolas do campo do município de Palmas de Monte Alto/BA	Marciana Malheiros Martins Prates	Mestrado	2017	UESB, Vitória da Conquista
O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil no contexto das políticas públicas da rede municipal de ensino de Salvador	Patricia Guimarães Paim	Mestrado	2020	UFBA, Salvador
Políticas curriculares de Educação Infantil: estudo crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Salvador	Daniela Nascimento Varandas	Mestrado	2022	UFBA, Salvador
Um olhar sobre o acesso à Educação Infantil no Território de Identidade de Vitória da Conquista – BA	Relva Lopes Chaves Soares	Mestrado	2017	UESB, Vitória da Conquista
Formação continuada para professores da Educação Infantil: Entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (BA)	Jorsinai de Argolo Souza	Mestrado	2017	UESB, Vitória da Conquista

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Desse modo, notei sete dissertações de mestrado acadêmico dentro do recorte da linha de Políticas Educacionais que se aproximaram ao propósito do último levantamento, especialmente Soares (2017). Suas singularidades dialogam com diferentes perspectivas: desde a oferta e o acesso à educação infantil (Soares, 2017), a implementação de uma política federal (Carvalho, 2019), a reflexão sobre políticas curriculares (Varandas, 2022), a política de formação docente (Souza, 2017), a análise de documentos reguladores a partir das concepções de famílias (Menezes, 2018), a gestão pedagógica e políticas educacionais de educação infantil

(Paim, 2020), até a modalidade da Educação do Campo na etapa da educação infantil (Prates, 2017).

Nesse enredo, observei que a UFBA e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) são as principais depositárias dessas pesquisas, evidenciando seus protagonismos na produção acadêmica sobre políticas de educação infantil na Bahia. Além disso, ressalta-se a predominância feminina na constituição das autorias.

Carvalho (2019), em sua pesquisa de mestrado, buscou avaliar os efeitos da implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) na educação infantil de um município do Sertão Produtivo, no estado da Bahia. Desse modo, sendo uma pesquisa avaliativa, a autora utilizou a análise de documentos, questionário e entrevista semiestruturada com professoras e diretoras.

Como resultado, Carvalho (2019) organizou as evidências em duas dimensões analíticas, sendo elas a estrutura física e a organização pedagógica. A estrutura física mostrou-se fundamental para garantir uma educação de qualidade na educação infantil, historicamente pouco priorizada nas políticas públicas, inclusive por permitir a variação dos tempos e diferentes usos dos espaços que antes eram improvisados. Já a organização pedagógica surge como uma oportunidade de enriquecer as experiências educativas de professores e crianças. A pesquisa concluiu que as unidades do Proinfância podem se tornar centros de referência, servindo como espaços de formação para estudantes de Pedagogia ou núcleos de estudo e formação continuada para professores (Carvalho, 2019).

Menezes (2018), em sua pesquisa, analisou as concepções de família presentes nos principais documentos reguladores da educação infantil do município de Feira de Santana, Bahia. A autora fez uma análise documental, amparada na Análise de Conteúdo. As conclusões indicaram que há pouca discussão acadêmica sobre a diversidade familiar na educação infantil e, frente aos documentos, há disputa entre grupos conservadores e aqueles que defendem ampliar o conceito de família. Evidencia-se que esse debate aparece especialmente em três contextos: corresponsabilidade com o Estado, articulação com outras áreas e relação família-escola (Menezes, 2018).

Prates (2017), por sua vez, realizou sua pesquisa em diálogo com a modalidade da Educação do Campo, buscando analisar as políticas públicas de educação infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto, Bahia. A autora, a partir de uma abordagem qualitativa, utilizou técnicas como: entrevistas semiestruturadas com a representante da Secretaria de Educação, com os pais, os professores, a direção escolar, a coordenação pedagógica, além da

observação das aulas em turmas de Educação Infantil do campo. Como resultado, foi evidenciada a necessidade de implantação de políticas voltadas para essa especificidade escolar, de forma a garantir às crianças do campo um projeto político pedagógico alinhado à realidade.

Paim (2020) realizou uma pesquisa qualitativa a partir do cargo de coordenador pedagógico da Educação Infantil, objetivando compreender o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, a partir das políticas públicas municipais para essa etapa da educação básica. Como técnica, a autora empreendeu a análise documental, a observação da rotina das coordenadoras pedagógicas no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e a escuta de narrativas, por meio de Diálogos em Círculo.

Foi concluído que a atuação do coordenador pedagógico na educação infantil é altamente relevante e complexa na rede municipal de ensino de Salvador. Também ficou claro que a política municipal não tem conseguido garantir que o trabalho da coordenação pedagógica seja pleno, no que se refere ao Centro Municipal de Educação Infantil analisado (Paim, 2020).

Varandas (2022) realizou um estudo pertinente aos contextos baianos, por colocar em cena uma política de caráter nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ela expressa por Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI). Neste estudo, a autora buscou analisar como profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA traduzem e atuam com as políticas curriculares de educação infantil, buscando evidenciar se há repercussões da BNCCEI no currículo de uma escola pública de educação infantil.

Nesta pesquisa, as técnicas empreendidas foram: a análise documental de leis, diretrizes e orientações, nacionais e locais; a aplicação de questionário com gestores da educação da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e a realização do Ciclo Dialógico com professoras e gestores da Escola Municipal João Lino. Os resultados mostram que a BNCCEI é guiada por interesses neoliberais e por uma visão de educação como mercado (Varandas, 2022). No campo empírico, não houve mudanças concretas decorrentes da BNCCEI e os profissionais continuam por referenciar o currículo em outros documentos, como as DCNEIs. Por fim, Varandas (2022) frisa que, em Salvador, a BNCCEI ainda não foi plenamente adotada, indicando que sua proposta conflita com a realidade e as necessidades locais.

Soares (2017), com sua pesquisa documental que tem uma dimensão múltipla e aproximando-se ainda mais do que pretendi neste segundo levantamento, buscou analisar os discursos sobre o acesso à educação infantil presentes nos Planos Municipais de Educação

(PMEs) dos municípios que compõem o Território de Identidade (TI) de Vitória da Conquista². Os resultados indicam que, no TI de Vitória da Conquista, o acesso à educação infantil ocorre de maneira desigual e injusta, contrariando o que determina a CF/88, que garante esse direito a todas as crianças brasileiras sem distinção.

Nos PMEs analisados, Soares (2017) percebeu a intenção declarada de ampliar o acesso à educação infantil. Contudo, essa intenção aparece em discursos dissonantes: de um lado, a perspectiva neoliberal, que prioriza a pré-escola e incentiva parcerias com o setor privado para expandir as redes de ensino; de outro, uma visão democrática que defende uma educação infantil pública, de qualidade socialmente referenciada, baseada na cooperação entre os entes federados, na realização periódica de levantamentos de demanda, na expansão da oferta para áreas rurais e na garantia de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais.

Soares (2017) conclui situando que é importante destacar que as perspectivas contrárias a uma educação infantil de qualidade socialmente referenciada precisam ser enfrentadas, exigindo que educadores, pesquisadores e a sociedade civil se preparem para resistir, acompanhar e participar ativamente da construção das políticas públicas, monitorando a execução das metas e estratégias dos PMEs, já que a aprovação das leis, por si só, não garante sua efetivação. Nessa última reflexão, Soares (2017) comunga com motivadores desse estudo, elevando a distância histórica e concreta entre o que está legalmente assegurado e o que é vivido pelas crianças.

Por fim, Souza (2017) apresenta uma pesquisa que atravessa o tema da formação de professores sob a ótica das políticas educacionais. Tendo como objetivo analisar o que dizem os professores da educação infantil acerca dos programas de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Itapetinga, Bahia. Como técnicas desenvolvidas, Souza (2017) optou pelo grupo focal com nove professores de duas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino e uma entrevista semiestruturada com a representante da Secretaria de Educação, coordenadora geral da educação infantil.

A análise dos dados permitiu concluir que os programas de formação continuada da Secretaria de Educação apresentam diversas limitações: valorizam demais o conhecimento tácito em detrimento da teoria; priorizam métodos e formatos em vez do conteúdo; negligenciam a formação humana, política, cultural e ética dos docentes; não consideram as

² O Território de Identidade de Vitória da Conquista é composto por 24 municípios: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista.

necessidades formativas apontadas pelos próprios professores, excluindo-os do planejamento das ações formativas (Soares, 2017).

Soares (2017) finaliza grifando sobre a formação continuada não ser tratada como prioridade nas políticas educacionais do município, além de afirmar que há interesses governamentais que mantêm a desvalorização do trabalho docente, alinhando-se à lógica do sistema capitalista. Ainda, a autora, baseada em teóricos como Saviani, defende a criação de um Sistema Nacional de Educação, garantindo a participação da União na construção de uma política ampla de formação e valorização dos professores, desde a formação inicial à continuada, melhores condições de trabalho, salário e carreira, além do fortalecimento pedagógico, metodológico, científico e político da categoria (Soares, 2017).

Ainda neste espaço, durante a pesquisa, foi encontrada uma investigação complementar, conduzida pelas professoras Marlene Oliveira dos Santos e Maria Izabel Souza Ribeiro, intitulada *Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* (Santos; Ribeiro, 2014) – resultado de uma cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal da Bahia. Isso através do projeto *Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico aos municípios contemplados pelo Proinfância no estado da Bahia* (Proinfância Bahia MEC-UFBA), objetivando assessorar e acompanhar pedagogicamente os municípios baianos que aderiram ao Proinfância.

Nesse contexto, cabe destacar que a análise realizada pelas autoras ofereceu uma caracterização detalhada dos municípios baianos, evidenciando a não presença do município de São Gonçalo dos Campos em nenhum dos dez polos de organização. Desse modo, possibilitou-se a consideração de que, naquele ano em cena (2013), o município já não havia aderido ao Proinfância, visto que a pesquisa considerou, inicialmente, a lista de municípios baianos que aderiram ao programa.

Portanto, este manuscrito é produto de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, explicada melhor na seção metodológica³, com o propósito de questionar: de que modo o município de São Gonçalo dos Campos, Bahia, ofertou a política de educação infantil no período de 2017 a 2022? Com vistas à obtenção de respostas à pergunta delineada, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a oferta da política de educação infantil no município de São Gonçalo dos Campos, Bahia, no período de 2017 a 2022.

Como objetivos específicos, propõe-se:

³ Optou-se pela construção de uma seção dedicada à metodologia, com o intuito de dar visibilidade aos diálogos estabelecidos e às escolhas metodológicas realizadas como parte central da construção do conhecimento.

- a) verificar a existência ou ausência de demandas relacionadas ao direito à política de educação infantil encaminhadas ao Ministério Público (MP) no período de 2017 a 2022;
- b) identificar políticas educacionais formuladas, no âmbito municipal, para a educação infantil entre os anos de 2017 e 2022;
- c) caracterizar a concepção de educação infantil nos documentos.

O texto se organiza a partir da seção introdutória, “Ventos que abrem caminhos”, seguida de outras cinco seções teóricas: a primeiro aborda o Estado em perspectiva histórica, suas configurações conceituais e os impactos da racionalidade neoliberal; a segunda discute a educação infantil no Brasil, situando disputas de concepção, fundamentos históricos e marcos normativos; a terceira apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e o percurso da pesquisa realizada em São Gonçalo dos Campos; a quarta traça um panorama do município e da rede pública de educação infantil no período de 2017 a 2022; e a quinta analisa a oferta da educação infantil no recorte estudado, a partir das condições de oferta e da atuação do Ministério Público. Ao final, a seção “Sol que aponta destinos” reúne as considerações finais.

2 O ESTADO EM PERSPECTIVA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, ESTRUTURA E IMPACTOS NEOLIBERAIS

Pensar a oferta da política de educação infantil no mundo moderno exige uma compreensão da gênese do Estado, bem como sobre a racionalidade neoliberal intrínseca à sociedade capitalista – esforço que advoga atenção ao que chamamos, aqui, de uma espécie de “arquitetura do Estado”, buscando metaforizar seus arranjos históricos, camadas funcionais e pilares políticos que se articularam ao longo do tempo. De tal modo, ao considerar esse ponto de partida, a presente seção propõe um levantamento teórico a partir de critérios de revisão bibliográfica.

2.1 CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DE ESTADO

Para iniciar a discussão, é importante situar o que seja Estado moderno como uma organização política que surgiu no século XVIII, expressando “autonomia nacional, ordem e segurança pública, liberdade individual e igualdade de direitos, bem-estar ou desenvolvimento econômico, justiça social expressa em menor desigualdade econômica e maior reconhecimento mútuo, e proteção do ambiente” (Bresser-Pereira, 2022, p. 1)⁴. Nesse contexto, Bresser-Pereira (2022) sinaliza duas dimensões do Estado moderno: como sistema constitucional-legal, é a instituição normativa e jurídica do Estado e, como aparelho administrativo, é a instituição operacional e burocrática do Estado. “Nas sociedades capitalistas, para coordenar os setores competitivos da vida econômica, o Estado conta com uma segunda instituição, o mercado, por ele regulada” (Bresser-Pereira, 2022, p. 1).

Höfling (2001) complementa a discussão com a perspectiva de que o Estado é uma entidade histórica que vai além do governo ou de uma instância temporária. Estado seria o conjunto de instituições contínuas que dão sustentação à ação dos governos e à aplicação das leis. Fontes (2006), ainda, grifa o Estado como uma sociedade política, um elemento histórico regulamentado por leis escritas que expressam interesses dominantes e se coadunam com a existência de classes sociais. Importa diferenciar que nesse encontro de explicações, “Estado [...] distingue-se do estado-nação – a sociedade político-territorial formada de uma nação, um território e um Estado” (Bresser-Pereira, 2022, p. 1).

⁴ Embora o autor adote uma perspectiva distinta da deste trabalho, foi utilizado para fins de esclarecimento de algumas nomenclaturas.

Bresser-Pereira (2022) organizou a discussão de Estado em quatro tradições. Nessa organização, inclui-se a tradição da teoria marxista do Estado como lente de análise para as relações, teoria detalhada, apoiada na visão histórico e materialista. No interior da tradição marxista, é possível identificar duas grandes abordagens teóricas (que se completam) sobre o Estado. A primeira, a original, mais diretamente vinculada aos escritos clássicos de Marx e Engels, compreende o Estado como instrumento de dominação de classe e expressão dos interesses da burguesia no modo de produção capitalista, em que “o Estado capitalista é o comitê da burguesia; é a instituição que garante as relações de produção capitalistas” (Bresser-Pereira, 2022, p. 14-15).

Com o avanço das lutas populares e o surgimento da democracia no final do século XIX, essa visão começou a mudar. Antonio Gramsci, teórico marxista, percebeu que a dominação de classe não se exerce apenas por meios coercitivos, mas também através da hegemonia ideológica, isto é, pela difusão de valores e ideias que naturalizam a ordem social vigente e favorecem os interesses das classes dominantes (Bresser-Pereira, 2022). Gramsci estende o pensamento do Estado como sociedade organizada e soberana, apresentando uma contribuição importante para o marxismo ao criticar o economismo e lançar luz à superestrutura (tanto às instâncias institucionais do Estado, quanto à instância ideológica). Com o conceito de hegemonia, ele mostrou que essa ideia tem autonomia, não se debruçando apenas nos reflexos diretos da economia (Bresser-Pereira, 2022).

O entendimento do Estado como algo instrumental, privado e subordinado também estava presente nas reflexões gramscianas. Em sua crítica ao pensamento liberal, o teórico rejeitava a ideia de uma separação entre Estado e sociedade civil, afirmando que “não há oposição entre sociedade civil e Estado” (Fontes, 2006, p. 211). Logo, Bresser-Pereira (2002, p. 15) conceitua o Estado como “a sociedade organizada e soberana”, abrangendo também a sociedade civil, na qual se realiza a hegemonia ideológica e de onde se origina seu poder. Este, portanto, está apoiado não apenas na força, mas também no consenso.

Nesse espaço, Rehem e Faleiros (2013) destacam que é justamente na sociedade civil que o Estado exerce seu papel educador, atuando como mediador na construção do consenso. No que se refere à sociedade civil, Marx e Hegel grifam ser o conjunto das relações materiais de existência (Bresser-Pereira, 2022). Ademais, Fontes (2006) alonga caracterizando-a como um conjunto hegemônico e complexo, permeado por disputas constantes.

Para Gramsci, a sociedade civil não faz parte da estrutura econômica da sociedade, como Marx havia indicado, mas sim da superestrutura (Bobbio, 1976), ou seja, do conjunto de instituições, valores, ideias e práticas culturais. Seguindo com um maior alinhamento ao

pensamento de Gramsci, Poulantzas (1968) argumentou que o Estado não deve ser visto apenas como um instrumento a serviço da burguesia. Para ele, este não é uma coisa ou entidade fixa, mas uma expressão, resultado das relações entre as classes sociais. Logo, o Estado “não pertence” totalmente a uma única classe, mas expressa o equilíbrio (ou desequilíbrio) das forças sociais em cada momento histórico.

A segunda teoria dessa tradição – a lógica do capital –, entende o Estado como uma instituição específica que, embora não produza mais-valia diretamente, já que não participa da produção como as empresas, ainda assim está submetida à lógica do lucro e da acumulação de capital (Bresser-Pereira, 2022). Nesse contexto, de acordo com os principais nomes dessa teoria (W. Müller e C. Neusüss, Elmar Altvater e Joachim Hirsch), a principal função do Estado é garantir as condições necessárias para que o capital continue se acumulando.

Esses autores criticavam o keynesianismo e a visão social-democrata, que atribuem ao Estado um papel de redistribuição de renda. Para eles, este não consegue cumprir esse papel, porque, no capitalismo, o que realmente importa não é tanto a demanda social, mas sim a lucratividade do capital (Bresser-Pereira, 2022). Por isso, “há uma contradição básica no Estado capitalista. Sua função fundamental é garantir o processo de acumulação, mas, para fazer isso, ele utiliza recursos que de outro modo poderiam ser apropriados diretamente pelo setor privado” (Bresser-Pereira, 2022, p. 17).

Na obra *Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas*, Coutinho (2006), também sob a influência de Gramsci, caracteriza o Estado a partir da distinção entre oriente e ocidente. Segundo o autor, até 1930, o Brasil apresentava uma formação política do tipo oriental, marcada por um Estado onipresente e por uma sociedade civil ainda incipiente, descrita como “primitiva e gelatinosa”. A partir desse marco, começou a emergir no país um tipo de Estado ocidental, de caráter liberal-democrático. Enquanto outros países considerados “ocidentais”, como os da Europa e os Estados Unidos, passaram por transformações sociais “clássicas” (como revoluções, ampliação da democracia, fortalecimento do liberalismo e maior participação popular), o Brasil percorreu um caminho distinto, com processos “não clássicos”, conduzidos de forma controlada “de cima para baixo”, frequentemente pelo próprio Estado (Coutinho, 2006).

Sobre esses processos “não clássicos” que constituíram o Brasil em sociedade ocidental, outros cognomes também são inscritos, a saber: “via prussiana”, elaborado pelo revolucionário russo Lenin, sendo esse um tipo de transição que conserva elementos da velha ordem; “revolução passiva”, elaborado pelo pensador italiano Gramsci, uma construção que concilia as partes modernas e atrasadas das classes dominantes, mantendo a tentativa de exclusão das

camadas populares de uma participação mais ampla; e a “modernização conservadora”, inscrito pelo sociólogo norte-americano Barrington Moore Jr., que salienta a manutenção de “características da propriedade fundiária pré-capitalista e, conseqüentemente, do poder dos latifundiários, o que resulta do fato de que a ‘moderna’ burguesia industrial prefere conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares” (Coutinho, 2006, p. 175). Esse processo gerou a anomalia de o Brasil ter se constituído como Estado antes de se formar como estado-nação, por isso, é importante ressaltar que a nação brasileira foi construída pelo Estado e não pela ação popular.

Tal ocorrido teve consequências profundamente negativas, como o fato de termos, desde o início, uma elite desvinculada do povo, sem raízes em movimentos populares, imposta de cima para baixo ou até de fora para dentro, sem verdadeira identificação com as demandas populares (Coutinho, 2006). Para usar a terminologia de Gramsci (1995), isso impediu que nossas elites fossem não apenas dominantes, mas também dirigentes e intelectuais orgânicos. O Estado moderno brasileiro foi, em grande parte do tempo, uma “ditadura sem hegemonia” (Coutinho, 2006) ou, nas palavras de Fernandes (1975), uma “autocracia burguesa”.

Diante desse quadro, Gomes (2017) grifa que o Estado liberal oitocentista passou a considerar só como verdadeiras a ciência oficial, as leis feitas pelo Estado e as políticas liberais. Isso criou uma tensão entre controlar a sociedade (regulação) e permitir mudanças e mais participação social (emancipação). O Estado moderno tornou-se definidor do que é verdade e controlador do que as pessoas podem pensar e saber.

No Brasil, a entrada do Estado ocidental foi marcada pelo declínio do modelo agrário-exportador, acompanhado de várias transformações políticas. Esse processo incluiu, em destaque, a transição da República Velha (1889–1930) para a Era Vargas (1930–1945), seguida pela República Populista (1946–1964) e pela Ditadura Militar (1964–1985), refletindo uma crise que não rompeu com os paradigmas centralizadores e a desigualdade social (Araújo, 2022). A incorporação do Estado ocidental no Brasil ocorreu de forma autoritária, sem participação efetiva dos movimentos populares, com a construção de uma identidade nacional conduzida de cima para baixo, pelo próprio Estado (Araújo, 2022).

Nesse contexto, cabe destacar que a transição do modelo intervencionista estatal para o padrão neoliberal no Brasil, ocorrida nas décadas de 1980, 1990 e 2000, representou uma ruptura significativa no ciclo de centralização do Estado. A adoção do neoliberalismo implicou uma drástica redução dessa intervenção, reconfigurando as relações de poder e produção na sociedade brasileira. O referido movimento ocorreu no contexto da crise financeira dos anos 1980, quando o país enfrentou um colapso econômico agravado pelo crescente endividamento

interno e externo (Porto, 2009). Desse modo, a imposição das políticas neoliberais não apenas redefiniu as estratégias econômicas e sociais, mas também alterou substancialmente a “arquitetura” do Estado.

Diante desse cenário teórico, revela-se pertinente analisar a emergência do neoliberalismo como resposta às crises do liberalismo clássico. Então, em seguida serão discutidos os estudos sobre o direito à política de educação infantil.

2.2 CAPTURAS NEOLIBERAIS E SUA RACIONALIDADE

Antes mesmo de adentrar ao que se entende como racionalidade, importa o esclarecimento histórico até o período de chegada do neoliberalismo. O primeiro liberalismo, desenvolvido no século XVIII, na insurgência do Estado moderno, teve como principal preocupação a definição dos limites do poder estatal. Esse modelo de governo deveria se submeter a leis consideradas naturais, tanto no plano moral quanto econômico, que orientam e restringem a ação política (Dardot; Laval, 2016).

Apesar das variações nas doutrinas de direito natural e nas concepções de livre mercado, o liberalismo da época buscou, por meio de instrumentos utilitaristas, organizar os interesses individuais em benefício do bem coletivo. Ainda que haja uma base comum de concepções sobre o ser humano, a sociedade, a história e a unidade do liberalismo clássico tornou-se cada vez mais frágil. No século XIX, essa fragilidade se manifestou nas divergências entre um liberalismo mais dogmático, defensor do *laissez-faire*, e correntes mais reformistas, o que contribuiu para a crise das certezas liberais tradicionais (Dardot; Laval, 2016).

Desde seu surgimento, durante a grande crise dos anos 1930, o neoliberalismo marcou uma ruptura significativa com o liberalismo dogmático do século XIX. A gravidade da crise econômica e política daquele período impôs a necessidade de revisar os fundamentos do *laissez-faire*, que havia se mostrado insuficiente diante dos desafios contemporâneos. Nesse contexto, combater o socialismo e os regimes totalitários demandava uma reconstrução teórica do liberalismo (Dardot; Laval, 2016).

Dado o exposto, o neoliberalismo, por sua vez, no plano ideológico brasileiro, não é uma criação nacional, mas uma racionalidade importada, sobretudo a partir da década de 1990, em resposta a dívidas externas e pressões internacionais, como as travadas nas discussões do Consenso de *Washington* (Porto, 2009). Nessas condições, o país adotou medidas neoliberais que incluíram privatizações, abertura comercial, desregulamentação e ajustes fiscais, especialmente durante os governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso

(FHC), marcando uma adaptação das ideias neoliberais às suas próprias circunstâncias históricas e econômicas (Porto, 2009).

O neoliberalismo não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, nem sua ausência nem sua traição, mas uma soma de impactos, tendo em vista que a racionalidade neoliberal resultante dos anos 90 não é mais a simples implementação da doutrina elaborada nos anos 30. Brown (2019, p. 27) afirma que “o neoliberalismo produziu um monstro que seus fundadores abominariam”. Nesta linha, Dardot e Laval (2016, p. 8-9) alongam que o sistema neoliberal empurra a sociedade para tempos pós-democracia:

Na ausência de margens de manobra, o confronto político com o sistema neoliberal enquanto tal é inevitável. Mas esse confronto também é problemático, porque é difícil reunir as condições em que ele se dá. O sistema neoliberal é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional. Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalização de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial.

Esse processo gera uma forma de sofrimento ligada à subjetivação neoliberal dos sujeitos, pois o neoliberalismo não se limita a desmontar regras, instituições e direitos. Ele também fabrica modos de vida:

Além dos fatores sociológicos e políticos, os próprios móveis subjetivos da mobilização são enfraquecidos pelo sistema neoliberal: a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

À luz da argumentação desenvolvida nos parágrafos anteriores, mostra-se pertinente a perceptibilidade de Oliveira (1999, p. 57) ao enfatizar que a privatização do público consiste em uma “experiência subjetiva de desnecessidade, aparente, do público”. De certo modo, tal reflexão serve de fundamento para o esclarecimento acerca do projeto moral orientado a introduzir, entre as classes subalternas e trabalhadoras, uma tendência à desvalorização do serviço público, uma espécie de “privatização do pensamento”.

Nesse contexto, embora teóricos, como Dardot e Laval (2016) ou Brown (2019), tratem o neoliberalismo, respectivamente, como uma maneira de governar indivíduos “empreendedores de si mesmos” ou que o enfatize como um projeto político-moral que busca proteger hierarquias sociais tradicionais e sustentar elementos que favorecem o crescimento da

direita radical, é essencial acrescentar que o alvo principal do neoliberalismo é a classe trabalhadora (Santos; Pereira, 2024). Nesse ínterim, vale elucidar que, para Brown (2019), Dardot e Laval (2016) e Foucault (2008a), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou política econômica.

O conceito de racionalidade política foi desenvolvido por Michel Foucault em estreita relação com suas pesquisas sobre a governamentalidade (Dardot; Laval, 2016). Nesse sentido, sua principal contribuição explícita que o neoliberalismo não impõe controle direto sobre os indivíduos, mas promove a ideia de que cada pessoa deve se autogerir, como se fosse inteiramente responsável por sua própria vida. Assim, os sujeitos são guiados por uma liberdade controlada, ou seja, são conduzidos por meio da própria ideia de liberdade, e não por coerção direta (Foucault, 2008b), em consonância com a perspectiva de hegemonia gramsciana.

Outra questão grifada por Brown (2019) é o fortalecimento de elementos familiares, como a privatização, o desmonte da solidariedade e o dismantelo da democracia. Porém, também, há o fortalecimento dos aparentes opostos – elementos que constituem a direita radical ascendente, como: nacionalismo, conservadorismo cristão e masculinismo branco (Brown, 2019). Este último, portanto, deve ser entendido pelos eixos analíticos de gênero e raça.

Sob a égide dos fundamentos previamente elencados, percebe-se que liberdade é um conceito conflituoso e de disputa entre diferentes perspectivas teóricas. Na perspectiva neoliberal e no ideal iluminista, a ideia de liberdade implica uma individualização pautada na razão de autossuficiência. Ferreira, Padilha e Starosky (2010, p. 122) dizem que “as formas de liberdade que vivemos hoje estão, pois, intimamente ligadas a um regime de individualização no qual os sujeitos não são meramente ‘livres para escolher’, mas obrigados a serem livres”.

Diante do panorama histórico e teórico apresentado, emergem questões urgentes sobre a educação infantil no contexto público: de que forma a lógica neoliberal intervém na oferta da educação infantil pública? A educação infantil é uma parte descartável do rol das etapas de educação básica? De que modo a lógica do lucro impacta a educação das crianças, opondo-se à perspectiva do *nenhuma a menos*?

Embora tais questões extrapolem o escopo desta seção, torna-se inevitável refletir sobre práticas neoliberais interconectadas, tais como:

- a) a noção de que a educação infantil pública é “menos lucrativa”, o que incide de forma mais intensa sobre as escolas públicas – espaços frequentados pelas crianças e famílias que dela mais precisam;
- b) a atuação de oligarquias políticas que, nas negociações realizadas em um verdadeiro “balcão de vendas”, excluem processos participativos de escuta da comunidade.

Essas perspectivas acabam perpetuando a manutenção da hegemonia e dos interesses econômicos associados à lógica do lucro. Neste espaço, dá-se as mãos a Santos (2017), que insere considerações sobre a tendência dos governos brasileiros em postergar seus compromissos com a efetiva garantia de uma educação infantil pública de qualidade, transformando a “crise da educação” em um objeto de disputa entre grupos econômicos dominantes, nacionais ou internacionais, que se mostram interessados nos “problemas” educacionais e apresentam projetos por meio de suas fundações sociais ou influenciam o Congresso Nacional por meio de seus *lobbies*⁵.

Para a autora, essas parcerias público-privadas “nada interessadas” na educação, buscam:

a) ampliar e fortalecer suas alianças com o poder público objetivando captar recursos financeiros da educação pública para a educação privada, inclusive para o segmento da Educação Infantil; b) influenciar a formulação de leis, políticas públicas e na tomada de decisões estratégicas para a educação das crianças de zero a seis anos de idade, incluindo a BNCC, com a defesa de uma educação conservadora, retrógrada e privatista; c) comercializar seus produtos (assessorias, livros didáticos, sistemas apostilados...) junto ao poder público, como uma forma de diversificar seus negócios e ampliar seus lucros (Santos, 2017, p. 124-125).

Depreende-se, assim, que a agenda de políticas públicas se configura como um campo de disputas, permeado por negociações hegemônicas. Portanto, diante da exposição referente à racionalidade neoliberal, torna-se importante, agora, situar a educação infantil em uma perspectiva que reconheça seus processos históricos e as disputas que atravessam sua constituição como direito e política de qualidade.

⁵ *Lobby* ou *lobbies* é a prática (ou as práticas) de pressionar autoridades públicas para favorecer determinados interesses. É uma palavra de origem inglesa, mas seu uso se consolidou no contexto político.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DISPUTAS DE CONCEPÇÃO, DIREITO CONSTITUCIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação infantil tem ganhado destaque em estudos acadêmicos e nas políticas educacionais. Isso devido às mobilizações de professoras, professores e militantes comprometidos com sua defesa enquanto direito legítimo das crianças em suas múltiplas infâncias, felizmente, mais reconhecidas do que em outrora. Se, no passado, as crianças não eram sequer reconhecidas como sujeitos políticos e, tampouco, asseguravam-lhes o direito à educação infantil, observa-se, no jovem relógio, um conjunto de esforços voltados à visibilização e valorização das culturas e experiências plurais das infâncias, buscando referenciá-las no mote da educação verdadeiramente inclusiva.

Esse movimento, embora ainda desigual, reflete transformações sociais significativas, especialmente a partir do processo de industrialização e do avanço das tecnologias, que modificaram as relações sociais dentro do espaço privado e do espaço de trabalho. Essas mudanças impactaram diretamente as estruturas familiares e os papéis de gênero, criando demandas sociais. Nesse contexto, como destacam Monção e Godoy (2021, p. 33), “a mulher ocupa um novo espaço no cenário social e político e, com isso, a educação da criança sofre grandes mudanças”.

Descortina-se, então, que o trabalho das mulheres não tem início com a industrialização. Embora esse processo represente uma mudança significativa na forma como o trabalho feminino passa a ser reconhecido socialmente, fica intrínseco que as mulheres sempre exerceram atividades, especialmente em contextos rurais e domésticos, “supostamente opostos aos demandados capitalistas”. O que se transforma, com a industrialização e os avanços tecnológicos, é a visibilidade e a complexidade das relações entre gênero, trabalho e cuidado, impactando diretamente a organização familiar e os processos de socialização das crianças. Nesse sentido, cabe enfatizar que a dominação masculina, segundo Federici (2017), estrutura-se a partir do poder conferido aos homens pelo acesso ao salário⁶.

Em vista dessa introdução, anuncia-se que esta seção propõe uma reflexão a partir de um levantamento bibliográfico. Desse modo, buscou-se uma aproximação conceitual com

⁶ Essa temática foi explorada pela autora no artigo *Maternalização do trabalho docente: uma análise crítica do fazer da professora de Educação Infantil sob a ótica foucaultiana* (Lopes; Santos, 2025), produzido no contexto do mestrado. O texto aprofunda a discussão sobre as relações de gênero e os processos de subjetivação no trabalho feminino, no contexto da docência da educação infantil.

abordagens teóricas e sua relação com o direito e política de educação infantil, lançando leitura aos ordenamentos macros.

3.1 FUNDAMENTOS E DISPUTAS DE SENTIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO HISTÓRICA

Antes de adentrar a explanação histórica relativa à educação infantil, faz-se necessário compreender os conceitos e as concepções subjacentes que se configuram pertinentes ao estudo. Nesse percurso, impõe-se elucidar os significados atribuídos aos termos direito social e política de educação.

Quanto à gênese do direito à educação, destaca-se seu fortalecimento no contexto pós-guerra, quando a educação foi afirmada como um direito fundamental na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, com o objetivo de fomentar a paz no plano teórico (Monção; Godoy, 2021). Tal reconhecimento internacional se articula à análise de Bobbio (2004) que, no campo conceitual, discute os direitos sociais (também denominados de segunda geração), cuja origem remonta ao final do século XIX e cuja consolidação ocorre ao longo do século XX.

Entre esses direitos, insere-se a educação. Para o autor, os direitos não são dados naturais, mas construções históricas, marcadas por conflitos, contradições e disputas, sendo, desse modo, dialéticos e, ainda, inconclusos em sua efetivação (Bobbio, 2004). O direito à educação carrega, além de sua dimensão legal, uma aspiração democrática voltada à promoção da igualdade de oportunidades. Essa concepção se contrapõe à forma como os pensadores iluministas do século XVIII compreendiam esse direito, sob uma ótica que hoje poderíamos qualificar como meritocrática: “Ora ela é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito [...]” (Cury, 2002, p. 248).

Ao contrário do que aconteceu nos países industrializados, nos países colonizados, a educação não foi vista como uma “prioridade” pelas pessoas que tinha poder para tomar decisões importantes, como governantes, políticos e grandes empresários. Essas pessoas se preocuparam mais em manter seus próprios interesses do que em construir uma nação voltada para a cidadania. Esse fenômeno é consequência do caráter agrário-exportador desses países e das estratificações (Cury, 2002) potencializadas pelos processos “não clássicos” (Coutinho, 2006). Ainda assim, como observa Cury (2002, p. 246), “praticamente, não há país no mundo

que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica”. Isso pois, como o próprio autor alerta, para que esse direito se efetive de fato, é essencial que esteja, antes de tudo, assegurado na legislação nacional.

No Brasil, a educação infantil surgiu a partir da luta de mulheres negras, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, que reivindicavam o direito universal das crianças pequenas e das famílias trabalhadoras ao acesso a creches-escolas (Monção; Godoy, 2021; Rosemberg, 2002). Nessa esteira, viu-se movimentos como “Criança e Constituinte”, que enfrentou resistência de setores conservadores e religiosos, os quais compreendiam a creche como um “mal menor”, voltada apenas para crianças cujas mães não podiam cuidar ou que precisavam trabalhar (Rosemberg, 1984).

Nesse contexto, também existiam grupos que apoiavam a inclusão da pré-escola como direito à educação, mas que separavam “cuidado” de “educação”⁷, defendendo que o cuidado permanecesse sob responsabilidade da assistência social ou de ações filantrópicas (Rosemberg, 1984, 2008). Mais à frente, a CF/88 acrescentou um novo ponto ao tricô da história social, ao reconhecer a educação infantil como “direito da criança e instrumento para igualdade de oportunidade de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extra-doméstico” (Rosemberg, 2002, p. 40-41).

Contudo, inspirando-se em Bobbio (2004) e Cury (2002), vê-se que o fio da lei, muitas vezes, enrosca-se nas tramas da desigualdade social, dificultando que o texto legal se realize plenamente. Assim, o direito à educação infantil não se tece de forma linear ou automática, mas exige um trabalho constante de alinhavo frente aos desafios sociais à mão de todos e em suas respectivas realidades.

Do ponto de vista teórico-conceitual, em consonância com Rosemberg (2003), entende-se, nesses escritos, a educação infantil como parte das políticas educacionais⁸, inserida no campo mais amplo das políticas sociais para a efetivação de direito constituinte. Essas políticas sociais são formas de intervenção do Estado para organizar prioridades entre diferentes necessidades e/ou interesses sociais. Desse modo, as decisões do Estado não surgem de forma neutra, mas de um processo complexo de escolhas, marcado por disputas, alianças, pressões e negociações (Rosemberg, 2003).

⁷ Neste trabalho, considera-se o assistencialismo como o oposto do direito e do reconhecimento legítimo da criança como sujeito em processo de socialização. Por essa lógica assistencialista, as políticas governamentais são tratadas como favores, e seus destinatários, por consequência, como incapazes. Trata-se, por isso, de um viés político que reforça a subalternidade, inclusive na educação.

⁸ A autora também considera a educação infantil como uma política de assistência ao trabalhador.

Nesse processo, participam também os organismos multilaterais. Eles introduziram uma visão anglo-saxônica, sem que haja um equilíbrio com outras perspectivas e, em contraste, também tem mais recursos financeiros e estruturais para realizar pesquisas do que as instituições nacionais (Rosemberg, 2003). Nesse contexto, economistas e estatísticos especializados em análises microeconômicas, focadas em dados empíricos e projeções, ganham destaque nessas organizações e até nos governos, o que dificulta o diálogo com outras áreas do conhecimento (Rosemberg, 2003).

Essa atuação se intensificou a partir dos anos 1960, com a independência de antigas colônias na Ásia e na África, e se tornou ainda mais marcante na última década, após o chamado Consenso de Washington⁹ (Rosemberg, 2003). Essas influências, no caso do Brasil, contribuem para um retrocesso, como um empurrão para baixo no fardo de Sísifo¹⁰ (Rosemberg, 2003). A partir dos anos 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) tiveram grande influência.

Já nos anos 1990, essa influência passou a vir, principalmente, do Banco Mundial (Rosemberg, 2003). Contudo, cabe ressaltar que os “organismos multilaterais não dispõem de um superpoder capaz de determinar diretamente as orientações nacionais de política social (MELLO; COSTA, 1995)” (Rosemberg, 2003, p. 179).

Nesse ínterim, explicita-se que as políticas sociais integram as políticas públicas. “Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 161). Essa definição destaca a política como um planejamento complexo ancorado em uma agenda de caráter cíclico e referenciada em pesquisa social.

Höfling (2001), por sua vez, alonga-se com a caracterização das políticas públicas como a materialização do Estado em ação, implementando um projeto de governo por meio de programas e ações direcionadas a setores específicos da sociedade. Ainda, outro ponto central na discussão e na reflexão da formulação de políticas voltadas à educação infantil, refere-se à seguinte consideração:

⁹ O Consenso de Washington foi um modelo de política econômica liberal, promovido nos anos 1990 para países em desenvolvimento, com foco em estabilidade e mercado.

¹⁰ No texto *Sísifo e a Educação Infantil brasileira*, Rosemberg (2003) se utiliza de uma metáfora às políticas de educação infantil, a partir da ideia do Mito do Sísifo, suas quedas e subidas na montanha, simbolizando o movimento cíclico de avanços e retrocessos da própria política em questão.

O desafio de materializar o que foi garantido na legislação para a Educação Infantil por meio das políticas públicas e práticas cotidianas tem como centro a efetivação da **escuta profunda das crianças e suas famílias**, pois é partindo dessa escuta que serão construídas propostas pedagógicas que realmente atendam as necessidades e curiosidades infantis, **sem descuidar, contudo, dos profissionais que atuam junto** a elas e das questões de ordem familiar (Godoy; Monção, 2021, p. 42, grifo nosso).

Dessa forma, entende-se que é fundamental consolidar uma cultura de escuta que vá além dos profissionais, militantes e representantes institucionais, priorizando a inclusão ativa das famílias e, sobretudo, das próprias crianças. Para isso, é necessário criar mecanismos, estratégias e ações que garantam a participação efetiva das crianças, acolhendo e valorizando suas múltiplas linguagens como formas legítimas de expressão e contribuição nos processos políticos. A participação das crianças é uma das premissas centrais deste trabalho, especialmente ao se reconsiderar a política pública como um constructo de pesquisa social (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011), bem como a defesa das crianças como sujeitos políticos.

De acordo com Rosemberg (2002, 2003), as políticas contemporâneas de educação infantil em países subdesenvolvidos foram fortemente influenciadas por tendências de modelos “não formais”, com baixo investimento público. De acordo com a autora,

deve-se notar que esse modelo, ao fazer apelo à comunidade para participar da implantação, baseia-se em ‘aptidões inatas’ das mulheres para cuidarem de crianças pequenas fortalecendo e legitimando duas trajetórias de educação infantil: uma profissional, baseada em formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos; outra doméstica-familiar, apoiando-se nos recursos disponíveis na ‘comunidade’ e não na profissionalização das educadoras (que receberiam capacitação esporádica) (Rosemberg, 1999, p. 17).

Com isso, nota-se que o modelo não formal de educação infantil apresenta uma série de limitações que comprometem a qualidade do atendimento às crianças. Primeiramente, não valoriza a profissionalização das educadoras, desconsiderando a importância da formação técnico-científica para o exercício qualificado da docência de educação infantil. Além disso, baseia-se nos recursos já existentes na comunidade, sem promover investimentos estruturais significativos, o que acarreta precariedade nas políticas de financiamento.

As ações formativas oferecidas às mulheres que assumem essa função restringem-se a capacitações esporádicas, insuficientes para garantir a construção de saberes pedagógicos consistentes. Por fim, ao se apoiar na noção de uma suposta aptidão natural das mulheres para o cuidado infantil, esse modelo reforça a ideia de que essa atividade é apenas uma extensão do trabalho doméstico tradicionalmente vinculado às mulheres, desconsiderando o caráter pedagógico e a intrínseca identidade profissional.

Ainda nessa direção, Rossetti-Ferreira, Ramoni e Silva (2002) reafirmam que, nos países em desenvolvimento, há uma diferença entre o atendimento aos ricos e aos pobres no que diz respeito à expansão de vagas na educação infantil. Reflete-se que, “quando o alvo é a população pobre, negra e de zona rural, essas políticas se pautam por um discurso da necessidade de atender pobremente a pobreza, que transparece de maneira clara nos documentos do Banco Mundial” (Rossetti-Ferreira; Ramoni; Silva, 2002, p. 1).

Segundo Rosenberg (2003), a partir de estudos históricos, os modelos institucionais de educação infantil que conhecemos hoje têm origem na Europa do final do século XIX, a partir dos quais se disseminaram globalmente. Até o final da década de 1960, observava-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, caracterizada por dois modelos principais, ainda que com variações nacionais. O primeiro corresponde às creches e instituições similares, voltadas exclusiva ou principalmente para o atendimento de crianças em situação de pobreza. O segundo refere-se aos jardins-de-infância, que não tinham como público-alvo específico as crianças pobres. Esses modelos influenciaram a organização da educação infantil em diferentes contextos nacionais.

A partir do final da década de 1960, a trajetória comum da educação infantil passou a se diversificar. Nesse período, a área foi incorporada às políticas de desenvolvimento econômico e social promovidas por organismos vinculados à ONU, com foco nos países subdesenvolvidos, especialmente nas ex-colônias europeias da Ásia e da África. Nessa perspectiva, cabe salientar que Rosenberg (2003, p. 180) sistematizou os argumentos, princípios e propostas de modelo de educação infantil para os países subdesenvolvidos:

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

Durante esse período, foi proposto um conjunto amplo e variado de orientações para a educação infantil, divulgado por meio de publicações e seminários em diferentes idiomas. No entanto, apesar da diversidade de propostas, os elementos principais foram definidos de acordo com os baixos custos, ou melhor, com o limitado investimento público disponível. Isso resultou

na contratação de educadores sem formação específica, justificando salários mais baixos, no uso de espaços improvisados, mesmo quando construídos para esse fim, bem como na oferta de poucos materiais pedagógicos, como brinquedos, livros, papéis e tintas. Assim, a educação infantil, nos países subdesenvolvidos, passou a ser tratada como uma rainha da sucata¹¹ (Rosemberg, 2003). O modelo adotado combinava, de forma negativa, espaços inadequados, escassez de materiais e falta de formação de educadores, gerando ambientes pouco propícios ao desenvolvimento e às experiências ricas na infância (Rosemberg, 2003).

Essa nova forma de pensar a educação infantil chegou ao Brasil durante a ditadura militar. De acordo com a lógica da Guerra Fria, a Doutrina de Segurança Nacional via a pobreza como uma ameaça, chamada na época de “bolsões de ressentimento”, defendendo a participação da comunidade na execução de políticas sociais (Rosemberg, 1998).

Conforme também foi acrescentado por Kramer (2006), no Brasil, nos anos 1970, a educação infantil era considerada uma forma de “educação compensatória”, haja vista que objetivava “corrigir” supostas deficiências culturais, afetivas e linguísticas das crianças pobres. As políticas voltadas a essa etapa educacional foram fortemente influenciadas por agências internacionais e por modelos pedagógicos importados dos Estados Unidos e da Europa, sendo incorporadas em documentos oficiais do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação. Predominava, nesse contexto, a ideia de que a pré-escola poderia “salvar” o ensino fundamental do fracasso escolar, ao preparar melhor as crianças, especialmente aquelas oriundas das camadas populares (Kramer, 2006).

A pré-escola passou a receber atenção do governo federal apenas em 1974, com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) e a emissão de documentos e pareceres pelo Conselho Federal de Educação. Embora marcadas por equívocos, as propostas de caráter compensatório da década de 1970 contribuíram para ampliar o debate sobre as funções e os currículos da pré-escola, legitimando a educação infantil e estabelecendo relações com o ensino de 1º grau (Kramer, 2006).

No entanto, “[...] a criação da COEPRE e a ênfase no pré-escolar deram-se num contexto em que o discurso oficial apontava a pré-escola como necessidade” (Kramer, 2006, p. 801), trazendo que o olhar à pré-escola não veio por uma valorização da infância em si, mas de modo “instrumental”, em que o discurso oficial a colocava como “necessidade”. Nesse contexto,

¹¹ A autora utiliza o sentido dessa expressão para fincar uma crítica ao modelo não formal proposto à educação infantil – um campo essencial, mas que foi negligenciado, precarizado e subfinanciado pelas políticas. A metáfora ilustra o contraste entre o valor simbólico atribuído à infância e o real investimento destinado ao atendimento educacional das crianças pequenas.

Kramer (2006, p. 801) contesta, também, que o “planejamento orçamentário da União continuava sem uma política de dotação de verbas específicas, como até hoje: o FUNDEB é uma possibilidade não mais remota, mas ainda não implementada”.

Como destaca Rosemberg (1992, 2003), a proposta do MEC de 1975, com algumas adaptações, serviu como modelo nacional para a educação infantil até a Nova República, mas com pouco impacto revolucionário no sistema educacional, apesar de seu peso discursivo. Com o lançamento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1981, o MEC passou a implementar ações voltadas à expansão do atendimento infantil a baixo custo (a prioridade era a quantidade, não a qualidade), promovendo uma pré-escola desvinculada do ensino de 1º grau (Kramer, 2006). A insatisfação diante das propostas de baixo custo manifestou-se em universidades, centros de pesquisa, sistemas de ensino e movimentos organizados, que denunciavam a precariedade de alternativas de baixo custo, exigindo educação das crianças de 0 a 6 anos com qualidade e concretização de seu papel social (Kramer, 2006).

Nos anos 1980 e 1990, políticas públicas estaduais e municipais passaram a refletir diferentes abordagens teóricas e os avanços democráticos da época, como o retorno das eleições e os movimentos sociais, desencadeando ganhos no ordenamento (Kramer, 2006; Rosemberg, 2003). Na luta, ingressaram novos movimentos sociais, como o movimento de mulheres e o movimento “criança pró-Constituinte” (Rosemberg, 2003). Esses grupos criaram reflexo à Constituição aprovada em 1988, reconhecendo a educação infantil como um direito universal para crianças de 0 a 6 anos (à época), e garantindo que homens e, destacadamente, mulheres trabalhadoras tivessem seus filhos cuidados e educados em creches e pré-escolas.

Depois da aprovação da Constituição, uma nova equipe assumiu a área de educação infantil no MEC – Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) –, elaborando uma nova proposta nacional para essa etapa. As diretrizes da referida proposta, descritas no documento *Política Nacional de Educação Infantil*, deixaram de lado o modelo “não formal” com pouco investimento público, passando a definir metas de expansão com foco em atendimento de qualidade (Monção; Godoy, 2021; Rosemberg, 2003).

Dentre as sete diretrizes dessa política, Rosemberg (2003, p. 183) destaca duas diretrizes que romperam com o modelo anterior:

- equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função educar e cuidar de crianças pequenas como expressão do direito à educação;
- formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola, em nível secundário e superior.

De acordo com a autora, a implantação dessas propostas foi interrompida com o governo de FHC, em 1994, que passou a seguir orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) na

economia e do BM na educação. A partir do governo supracitado, a influência do BM na educação infantil brasileira se expressou por dois caminhos principais: a reforma educacional, priorizando o ensino fundamental nos investimentos públicos, e a retomada dos programas “não formais” de educação infantil, voltados para crianças pobres e com baixo custo público (Rosemberg, 2003).

Nesse viés, ressalta-se, ainda, que o governo de FHC retomou perspectivas presentes nas propostas das décadas de 1970 e 1980 e, por meio da atuação de sua equipe na Coedi, elaborou programas e documentos importantes, como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), de 1998. A elaboração do RCNEI foi acompanhada do programa *Parâmetros em Ação*, voltado à formação de professores da educação infantil (Monção; Godoy, 2021). “Cabe destacar que não foi consenso na área de educação infantil a publicação do RCNEI, considerado [...] como um rompimento com o processo de debates e sistematização que estavam sendo realizados na gestão anterior da Coedi [...]” (Monção; Godoy, 2021, p. 45-46).

Nesse período, o Conselho Nacional de Educação elaborou, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Embora tivessem caráter mandatório e relevância fundamental para orientar políticas públicas, o debate sobre o documento acabou sendo ofuscado e sua primeira divulgação ocorreu de forma discreta, especialmente pela ênfase que, naquele momento, o governo federal deu à divulgação do RCNEI (Monção; Godoy, 2021).

Segundo Rosemberg (2003, p. 185), no que se refere às reformas emplacadas pelo governo de FHC, especialmente no que tange à educação infantil (1995-1999), observou-se:

- ligeiro aumento da taxa de escolaridade (em creche, pré-escola e ensino fundamental), entre 1995 e 1999, das crianças de até 11 anos (Tabela 1);
- redução sensível de crianças de 7 a 11 anos na EI (diminuição estimada de quase 500 mil crianças, ou 69,7% de redução);
- aumento gradual de crianças de 5 e 6 anos freqüentando o ensino fundamental (Tabela 2);
- pequeno aumento de crianças de 0 a 6 anos freqüentando EI, em 1999, com relação a 1995 [...], sugerindo estagnação do sistema;
- expansão relativa e absoluta da EI, no período, menor que a dos níveis fundamental, médio e superior [...] (Rosemberg, 2003, p. 185).

Diante das contradições que comprometem significativamente o direito à educação das crianças pequenas, os estudos sobre qualidade se intensificam na década de 2000, impulsionados por pesquisas, contribuições dos movimentos sociais e iniciativas do MEC na produção de documentos. Um exemplo são os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (PNQEIs), de 2006, cuja concepção se inspira em Anna Bondioli, considerando a contextualização histórica e a negociação entre os sujeitos envolvidos (Monção;

Godoy, 2021). Aqui, inclui-se os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006c).

Na mesma perspectiva, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009b) configura-se como instrumento de autoavaliação institucional, propondo a participação de profissionais, famílias e representantes da comunidade na análise do trabalho desenvolvido nas instituições, destacando tanto os aspectos positivos quanto aqueles que necessitam de estratégias de mudança. A metodologia de avaliação proposta é flexível, permitindo que cada instituição elabore suas próprias estratégias (Brasil, 2009b).

Apesar dos avanços promovidos por iniciativas do MEC, da academia e de movimentos sociais, em 2010, a sociedade civil e as entidades em defesa da educação infantil mobilizaram-se contra a proposta do governo federal de implementar uma avaliação em larga escala do desenvolvimento infantil, por meio do instrumento estrangeiro *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ-3). A proposta, articulada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, foi amplamente questionada e repudiada (Monção; Godoy, 2021).

Com o objetivo de alinhar a avaliação da educação infantil às diretrizes da LDB, das DCNEIs de 2010, e às discussões já existentes sobre o tema, o MEC criou, em 2011, o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil. Esse grupo elaborou propostas e metodologias que resultaram no documento *Educação Infantil: Subsídios para Construção de uma Sistemática de Avaliação* (Brasil, 2012), voltado à avaliação de instituições, programas e políticas (Brasil, 2012), o que se deu como uma perspectiva bastante diferente da adotada pelo ASQ-3.

Nesse viés, salienta-se que a expansão da educação infantil por meio de instituições não governamentais de baixo custo tem reforçado processos de exclusão social e racial, atingindo especialmente crianças pobres e negras. Diante de tal lógica, as instituições de educação infantil, sobretudo as creches, acabam se tornando espaços de produção e reprodução da subalternidade, tanto para as educadoras quanto para as próprias crianças, que vivenciam formas precoces de socialização marcadas por rotinas e práticas distantes de suas reais necessidades e curiosidades (Monção; Godoy, 2021; Rosemberg, 1999). Sendo assim, tendo em vista os novos desafios apresentados, tornou-se necessária a revisão das DCNEIs.

Para subsidiar a reformulação das diretrizes para a educação infantil, a Coedi firmou convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), promovendo pesquisas e debates sobre o currículo. A partir disso e após audiências públicas com universidades, fóruns e entidades da sociedade civil, foi aprovada, em 2009, a nova versão das DCNEIs, para respaldar “a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais

profissionais da educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu projeto político [...]” (Brasil, 2009a, p. 3).

Por fim, em uma tentativa de complementar as três tensões delineadas por Rosemberg (2003) (a fase de expansão dos modelos “não formais” durante o governo militar; as inovações trazidas pela Constituição de 1988; e os impactos das reformas orientadas pelo Consenso de Washington), toma-se a liberdade de acrescentar mais duas, considerando os desdobramentos da última década. A primeira diz respeito às inovações no campo curricular, especialmente com a promulgação das DCNEIs de 2009.

A segunda, refere-se ao movimento de retração e controle, marcado pela aprovação da BNCC (Brasil, 2017), agravado pelo contexto político pós-golpe parlamentar de 2016, que intensificou o retorno ao receituário neoliberal. Esse cenário se consolidou com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos, impactando severamente as políticas sociais, incluindo, de forma significativa, a educação infantil (Brasil, 2016). Dessa maneira, considerando a exposição histórica e, conseqüentemente, os sentidos atribuídos à educação infantil, a seguir foram analisadas as políticas progressistas de educação infantil em vigor no período de 2017 a 2022, com vistas a uma contextualização complementar.

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NO MARCO NORMATIVO NO PERÍODO ANALISADO

São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à **infância**, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988, art. 6º).

Esse extrato revela que os direitos sociais e a educação infantil no Brasil passaram por mudanças significativas com a criação de leis e políticas voltadas à consolidação desse direito constitucional. Tais legislações refletem concepções de educação às infâncias, construídas a partir das lutas da sociedade civil e intensificadas no período da redemocratização do país, confirmando o que Bobbio (2004) aponta ao afirmar que os direitos não são concedidos de uma só vez, nem de forma conjunta. “Todavia, não há dúvida de que as várias tradições estão se aproximando e formando juntas um único grande desenho da defesa do homem, que compreende os três bens supremos da vida, da liberdade e da segurança social” (Bobbio, 2004, p. 95).

Ainda neste espaço de discussão, lembra-se que o autor ratificou que o direito é um instrumento de defesa da liberdade diante do poder:

Defesa do quê? A resposta que nos provém da observação da história é muito simples e clara: do Poder, de toda forma de Poder. **A relação política por excelência é uma relação entre poder e liberdade.** Há uma estreita correlação entre um e outro. Quanto mais se estende o poder de um dos dois sujeitos da relação, mais diminui a liberdade do outro, e vice-versa (Bobbio, 2004, p. 95-96, grifo nosso).

Visto isso, ao considerar que as políticas são expressões das relações entre poder e liberdade, esta seção se propôs a apresentar e discutir os principais documentos que asseguram a educação infantil como direito progressista. Com isso, cabe citar, inicialmente, a CF/88, que dispôs sobre o dever do Estado na garantia da educação infantil: “IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988, art. 208, p. 74). Desse modo, foram percebidos gestos de luta materializados em lei.

Atualmente, no que se refere à delimitação etária para essa etapa, observa-se a modificação introduzida pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e pela Lei nº 11.274, também de 2006, que regulamentou a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração (Brasil, 2006a). Antes dessas alterações, o direito à educação infantil abrangia crianças de 0 a 6 anos de idade, passando a contemplar aquelas de 0 a 5 anos.

A CF/88 também atribuiu aos municípios a responsabilidade prioritária pela oferta da educação infantil, reconhecendo o caráter educativo das creches e pré-escolas. Essa incumbência está expressa no artigo 30, inciso VI, que estabelece a obrigação de “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Brasil, 1988, p. 22). O segundo parágrafo, artigo 211, complementa essa definição, ao determinar que os municípios atuarão prioritariamente nesses níveis de ensino, reforçando os princípios de autonomia e descentralização (Brasil, 1988).

Ainda de acordo com a CF/88, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem destinar parte dos recursos mencionados no *caput* do artigo 212 à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica, bem como à remuneração condigna de seus profissionais. Especificamente, o §3º do artigo 212-A estabelece que “será destinada à educação infantil a proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere a alínea ‘b’ do inciso V do caput deste artigo, nos termos da lei” (Brasil, 1988, art. 212-A).

O ECA, promulgado em 1990, constitui outro marco importante que reforçou os preceitos da CF/88. O documento estabelece que é dever do Estado assegurar à criança “IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (Brasil, 1990, art. 54). Além disso, o Estatuto substituiu o Código de Menores de 1979, que possuía caráter

assistencialista e repressivo, e foi elaborado em um contexto de amplo embate entre conservadores, alinhados ao Código de Menores, e movimentos sociais que defendiam a infância como sujeito de direitos (Rehem; Faleiros, 2013).

Nesse contexto, a LDB, aprovada em 17 de dezembro de 1996, reafirma o direito à educação infantil gratuita para crianças de até 5 anos de idade, além de marcar a dissociação dessa etapa da assistência social. A LDB garante o acesso à vaga em escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência da criança, a partir do dia em que ela completar quatro anos. Como observam Godoy e Monção (2021, p. 39), “essa desvinculação da assistência social foi de grande importância por demarcar que a criança, sujeito em formação, tem direito a educar-se em uma instituição independente da necessidade de guarda que seus tutores legais apresentarem”.

Com base nisso, destaca-se, ainda no rol documental, que a LDB, de 1996, em consonância com a CF/88, define que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, p. 24).

Fica explicitado, ainda, que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996, p. 24-25).

Também, importa reiterar, à luz de Monção e Godoy (2021), que a LDB de 1996 também foi o marco legislativo responsável pela dissociação dessa etapa da educação da assistência social, definindo, em seu artigo 21, que a “educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (Brasil, 1996, p. 19). A separação da educação infantil em relação à assistência social foi fundamental por afirmar que a criança, enquanto sujeito em desenvolvimento, possui o direito à educação em uma instituição própria, independentemente

da necessidade de cuidado ou guarda apresentada por seus responsáveis legais (Monção; Godoy, 2020).

As autoras também explicitam sobre a integração das creches ao rol da educação básica. Nessa perspectiva, destacam que houve tensões no processo de incorporação das creches aos sistemas municipais de ensino, especialmente em comparação à pré-escola, cuja trajetória já se dava, desde sua origem, no âmbito das Secretarias de Educação, com quadro docente estruturado e atendimento em turno de quatro horas, espelhando-se ao ensino fundamental (Monção; Godoy, 2021).

Nesse sentido, Kuhlmann Júnior (1998) afirma que a tensão entre o educacional e o assistencial acabou ocultando o problema central: a presença de uma lógica excludente, na qual a educação infantil destinada às classes populares é marcada por uma proposta de submissão. Ainda, Monção e Godoy (2021, p. 40) completam: “A necessidade de as creches pertencerem ao sistema de ensino é inquestionável, especialmente ao se constatar sua vulnerabilidade e falta de recursos nas secretarias de Assistência Social”.

Embora a divisão entre creche e pré-escola reconheça diferenças etárias e especificidades pedagógicas, autores como Kuhlmann Júnior (1999) e Santos (2019) apontam que ela gerou uma segmentação interna na educação infantil, com distinções que vão além da idade. Embora a CF/88 e a LDB, de 1996, tenham formalizado subetapas para garantir o direito universal à educação infantil e romper a ideia da creche como espaço apenas para crianças pobres, na prática, as instituições ainda apresentam grande diversidade e desigualdades.

Ainda sobre esse documento, Rehem e Faleiros (2013) destacam que, após sucessivas mudanças de relatores e reorientações no percurso do projeto, a lei foi aprovada desconsiderando diversas contribuições oriundas dos setores democráticos e populares. Tal aprovação revela, segundo a autora, uma sintonia com o então projeto neoliberal em ascensão no país.

O artigo 62 da LDB/1996 também estabelece um paradigma para a formação de professores, admitindo como ideal a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, e definindo como requisito mínimo para o exercício do magistério na educação infantil a formação em nível médio, na modalidade normal. Nessa esfera, a LDB/1996 também apresentou outro paradigma, no sentido de que,

no Brasil, do ponto de vista legal, o professor da Educação Infantil passou a ser considerado como professor da Educação Básica em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa deste nível de ensino. Essa modificação da LDBEN foi, sem dúvida, uma conquista político-epistemológica de movimentos sociais, pesquisadores e entidades

sindicais que lutaram (e continuam lutando), incansavelmente, pela garantia do direito à educação para todas as crianças brasileiras e pela organização da Educação Infantil como um campo de atuação profissional e de produção de conhecimento (Santos, 2017, p. 18).

Nesse sentido, Santos (2017) destaca que a incorporação do professor da educação infantil à legislação educacional, como integrante da educação básica há mais de duas décadas, não implica, necessariamente, seu reconhecimento efetivo nas relações de trabalho. Assim, a realidade cotidiana evidencia que o exercício da docência na educação infantil ainda não é plenamente equiparado ao dos demais níveis da educação básica.

Tal situação decorre do fato de que esses profissionais, em comparação aos demais docentes desse nível de ensino, enfrentam condições de trabalho mais frágeis, bem como menor valorização e reconhecimento por parte dos colegas, dos empregadores e da sociedade, além de vínculos laborais mais precarizados. Soma-se a isso a prática de salários inferiores, jornadas semanais mais extensas com as crianças em sala de aula e a recorrência de situações de assédio moral, sobretudo em instituições em que as relações profissionais são substituídas por práticas de caráter doméstico, autoritário e arbitrário (Santos, 2017).

Por fim, importa destacar outras comparações relevantes entre a CF/88 e a LDB/1996, especialmente nos artigos 205 da CF/88 e 2º da LDB/1996. Ambos tratam da educação, revelando mudanças sutis, mas significativas. Enquanto a Constituição define a educação como “direito de todos” e “dever do Estado e da família”, ressaltando também a colaboração da sociedade, a LDB inverte essa ordem, colocando a família em primeiro lugar como “dever da família e do Estado”, e enfatizando os princípios da liberdade.

Sendo assim, ao relegar o Estado a um papel secundário e valorizar a liberdade, surge uma reflexão acerca de possíveis implicações práticas dessas diferenças para as políticas educacionais e, especialmente, para as políticas de educação infantil, sobretudo diante das influências de políticas neoliberais que vinham se fortalecendo em solo brasileiro nos anos 90. Essa reflexão é necessária, ainda que as respostas não se esgotem aqui.

Até meados dos anos 2000, a inclusão da educação infantil na educação básica era marcada pela ausência de um modelo de financiamento específico, o que permitia a continuidade de práticas com caráter filantrópico e comunitário. Esse cenário começou a mudar com a promulgação da Emenda Constitucional nº 53/2006, que instituiu o Fundeb em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), incorporando a educação infantil à política nacional de fundos educacionais e fortalecendo seu vínculo com o financiamento público (Rehem, 2014).

Nesse sentido, Barreto (2009, p. 244) ressalta que o

[...] processo que culminou com a instituição do Fundeb [...] foi mais uma evidência das dificuldades enfrentadas no campo das políticas educacionais para a concretização dos avanços legais anteriores conquistados pela Educação Infantil brasileira. A creche constituiu um dos aspectos do Fundo que estiveram no centro dos conflitos de interesses entre as instâncias estaduais e municipais e nos embates entre as áreas responsáveis pelas políticas educacionais e econômicas, respectivamente.

A inserção das creches no sistema de financiamento resultou das disputas e mobilizações da sociedade civil. Movimentos como “Fraldas Pintadas” e “Fundeb pra Valer”, em articulação com parlamentares e outros atores sociais, exerceram pressão política para assegurar a inclusão do direito das crianças de 0 a 3 anos no Fundeb (Rehem, 2014).

Entre as conquistas associadas ao Fundeb, destaca-se, segundo Barreto (2009), a inclusão da educação infantil em políticas e programas geridos pelo FNDE, como o PDDE, que repassa recursos para custeio, manutenção e pequenos investimentos com base no número de matrículas. Também passaram a contemplar essa etapa o Pnate, o PNBE e o Pnae, que, anteriormente voltado apenas a instituições públicas e filantrópicas, foi estendido às creches comunitárias conveniadas.

O ano de 2006 também se destacou como um importante marco para a divulgação e publicação de diversos documentos nacionais do MEC que, até os dias atuais, orientam a educação infantil. Entre eles, destacam-se os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (volumes 1 e 2) e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (Encarte 1).

Mais à frente, no ano de 2009, houve a fixação das DCNEIs, de 2010, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as quais têm “caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de educação infantil” (Abuchaim, 2018, p. 17). Com isso, vale ressaltar que as

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2010, p. 18).

É fundamental compreender que as DCNEIs representam um dos documentos de relevância no âmbito das orientações de políticas educacionais e curriculares da educação infantil. No tocante às definições, o documento destaca quatro eixos: Educação Infantil, Criança, Currículo e Proposta pedagógica:

2.1 Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como **espaços institucionais não domésticos** que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou

privados **que educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e **submetidos a controle social**. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

2.2 Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

2.3 Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

2.4 Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p. 12-13, grifo nosso).

As definições acima oferecem subsídios cruciais para as instituições e seus profissionais, contribuindo para a consolidação de ações pedagógicas que valorizem a autonomia, a diversidade, a criatividade das crianças, a sustentabilidade e a ciência na educação infantil. Ao explicitar a concepção de criança, as diretrizes fomentam reflexões profundas e urgentes sobre a necessidade de práticas educativas que considerem as necessidades, os desejos e os saberes das crianças, reconhecendo-as como partícipes socioculturais e de direitos.

De forma normativa, as DCNEIs também estabelecem parâmetros evidentes para a matrícula, de acordo a faixa etária¹², bem como determinam que a matrícula no ensino fundamental não depende da frequência na educação infantil. Além disso, explicita que as vagas em creches e pré-escolas devem ser ofertadas prioritariamente próximas à residência das crianças (Brasil, 2010), o que implica em um planejamento logístico entre infraestrutura e transporte escolar dos entes responsáveis, considerando a demanda quantitativa e geográfica das crianças.

As DCNEIs fundamentam-se, ainda, em três princípios norteadores, orientando a construção de propostas e políticas. Sobre os princípios:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

¹² “É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças” (Brasil, 2010, p. 15).

- **Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

A complexidade dos princípios que fundamentam as propostas pedagógicas demanda um amplo repertório formativo dos profissionais, sendo essencial traduzir esses princípios em práticas cotidianas efetivas que garantam sua implementação – perspectiva que vai de encontro aos ditames do modelo “não formal” (Rosemberg, 2003). Assim, enfatiza-se a noção de “experiência” em uma perspectiva integral, considerando que

se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar em uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. **Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas** (Kuhlmann Junior, 1999, p. 53, grifo nosso).

Dado o exposto, o documento se caracteriza como uma diretriz progressista. Por isso, nesse espaço, vale recordar o que Santos (2022, p. 5) salientou, haja vista que, atualmente,

[...] a BNCC não é o currículo da Educação Infantil, as DCNEI, também de caráter mandatório, continuam em vigor e apresentam um conjunto de diretrizes que permitem às escolas e aos seus profissionais a elaboração da proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil, fomentando a autonomia e o respeito às diversidades e singularidade de cada contexto, de cada escola e de cada grupo de crianças.

Nesse contexto, observa-se a existência de uma tensão no cenário educacional, no qual algumas redes de ensino e secretarias municipais adotam, de forma mais enfática, a BNCC¹³, enquanto outras mantêm como principal referência as DCNEIs. Essa coexistência tem produzido uma espécie de bipolaridade normativa – o que fragiliza a construção de uma política curricular articulada –, uma vez que a BNCC

[...] propõe um conjunto de aprendizagens essenciais desde as crianças da Educação Infantil aos adolescentes no Ensino Médio e evidencia uma visão de educação que tende a homogeneizar e padronizar currículos para facilitar a instituição de políticas de avaliação da aprendizagem das crianças e do desempenho do professor. No caso da Educação Infantil, a BNCC tem trazido mais instabilidades pedagógicas do que avanços no cotidiano das redes e escolas de Educação Infantil (Santos, 2022, p. 5).

¹³ Base Nacional Comum Curricular (Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017 e Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017).

Outro documento de destaque para a educação infantil, vigente no período de análise, é o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), instituído pela Lei nº 13.005/2014, e que tem característica ampla, incidindo, também, na educação infantil. O documento já havia sido frisado na Carta Magna, quando o parágrafo 3º do artigo 212 dispõe que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (Brasil, 1988, p. 75).

Com relação ao processo de planejamento do PNE, a CF/88 determina que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, p. 76-77).

Assim como outros marcos das políticas educacionais brasileiras, o PNE enfrentou entraves históricos relacionados, sobretudo, ao financiamento e à efetivação de suas metas, revelando a recorrente distância entre os compromissos legais e sua materialização. Conforme já apontado por análises críticas de planos anteriores, as políticas educacionais podem recair a estoques de ideias de baixo custo (Vieira, 2007), tendendo a apresentar maior precisão normativa quando atendem a interesses hegemônicos, enquanto as demandas populares permanecem sujeitas a formulações genéricas e adiamentos (Saviani, 2011).

Frente à leitura do PNE/2014, foi possível identificar metas que impactam direta ou indiretamente a educação infantil (Quadro 2):

Quadro 2 - Metas do PNE/2014 com impactos diretos e indiretos na educação infantil

(continua)

METAS	OBJETIVOS
META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Quadro 2 - Metas do PNE/2014 com impactos diretos e indiretos na educação infantil

(conclusão)

METAS	OBJETIVOS
META 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
META 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.
META 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de vigência de 1 (um) ano deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.61 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
META 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
META 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
META 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: elaboração própria, a partir de Brasil (2014).

Face ao exposto, um movimento somado neste espaço foi a realização de consultas ao site *PNE em movimento*¹⁴, com o objetivo de obter indicadores precisos sobre o progresso das metas do PNE/2014. Nessa busca, focou-se na Meta 1, para obtenção de um panorama focalizado na educação infantil, considerando a sua inclinação integral com a etapa em estudo, mesmo que se reconheça que, embora outras metas possam ter implicações na educação infantil, a meta 1 é explicitamente relevante para obter indicadores sobre a taxa de atendimento escolar.

O site permite o levantamento da situação atual, por isso, verificou-se, em relação à “Meta 1” (universalizar a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos e atingir 50% de cobertura para crianças menores de 3 anos): Em âmbito nacional – tratando-se de Brasil –,

¹⁴ Busca realizada no segundo trimestre de 2025. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/37-monitoramento-e-avaliacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>.

constatou-se que a meta para crianças de 0 a 3 anos apresenta uma taxa atual de 23,2%, enquanto para crianças de 4 a 5 anos, a taxa atual é de 81,4%. Tomando como referência o estado da Bahia, observou-se que, para crianças de 0 a 3 anos, a taxa atual corresponde a 18,1% e, para as crianças de 4 a 5 anos, a taxa é de 86%.

Em nível municipal, no município de São Gonçalo dos Campos, verificou-se que a faixa etária de 0 a 3 anos tem uma taxa atual de 29%, e a faixa etária de 4 a 5 anos apresenta uma taxa de 93,5%. À medida que tais evidências se acumulam, é notável uma equiparação em movimento descendente. Ainda, cabe destacar que o Plano Estadual de Educação (PEE/2016), instituído pela Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, também fomenta os ditames preestabelecidos à educação infantil pelo PNE/2014, com alguns ajustes e modificações, especificamente nas metas:

Meta 1: Assegurar a discussão com os sistemas municipais de educação a respeito da universalização da pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, nos termos do disposto pela Emenda Constitucional Federal nº 59, de 11 de novembro de 2009, e estimular a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches. [...] **Meta 4:** Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, nas redes regulares de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o último ano de vigência deste PEE-BA. [...] **Meta 7:** Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo como parâmetro o avanço dos indicadores de fluxo revelados pelo Censo Escolar e dos indicadores de resultados de desempenho em exames padronizados, nos termos da metodologia do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. [...] **Meta 15:** Articular a continuidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, visando atingir a expectativa de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam. **Meta 16:** Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE-BA, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. **Meta 17:** Valorização dos docentes das redes públicas da Educação Básica em conformidade com o conjunto de medidas regulamentares à disposição constitucional que pressupõe Planos de Carreira definidos em lei, ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada. **Meta 18:** Estimular, no prazo de 02 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. **Meta 19:** Estimular a discussão sobre a regulamentação acerca da gestão democrática da educação, com vistas à garantia da sua consolidação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta ampla à comunidade escolar, no

âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União, do Estado e dos Municípios. **Meta 20:** Assegurar os recursos financeiros para cumprimento das metas de competência do Estado estabelecidas por este Plano Estadual de Educação, buscando-se ampliar o investimento público em educação e consolidar o disposto no art. 159 da Constituição do Estado da Bahia, incluindo este PEE-BA no contexto dos programas de duração continuada (Bahia, 2016, p. 4-26).

O documento deu origem a uma série de relatórios de monitoramento, que apresentam dados específicos sobre o contexto educacional baiano e estão disponíveis no site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia¹⁵. Nesse sentido, o *Relatório Executivo de Monitoramento do PEE - Bahia 2022* (publicado em 2023) indica que a taxa de atendimento escolar da população baiana de 4 a 5 anos foi de 95,1% em 2017, apresentando leve redução para 94,2% em 2022 (Bahia, 2023).

Em relação à população de 0 a 3 anos, observa-se um crescimento tímido do atendimento, que passou de 28,3%, em 2017, para 30,6%, em 2022. Esses dados evidenciam que, embora a universalização da pré-escola esteja próxima de ser alcançada, persistem desafios significativos no que se refere à ampliação do acesso à creche, reafirmando a necessidade de políticas públicas para as creches no estado.

Portanto, a exposição desses ordenamentos da educação infantil teve como objetivo sustentar a análise e evidenciar, em nível macro, o arcabouço institucional, legislativo e orientador que fundamenta e normatiza as políticas educacionais no município de São Gonçalo dos Campos. À luz desse referencial mais amplo, torna-se possível avançar para a análise do contexto local, buscando compreender como tais diretrizes se materializam no âmbito municipal, especialmente no que se refere à organização, à oferta e às práticas na educação infantil. Assim, caro leitor e leitora, passar-se-á à exposição do percurso teórico-metodológico, adentrando, posteriormente, nas discussões mais focalizadas no contexto local.

¹⁵ Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/pee>.

4 A PESQUISA EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (BA): FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PROCESSUALIDADE DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, explicitam-se as escolhas teórico-metodológicas que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa, bem como o percurso investigativo adotado, os diálogos construídos em campo para a constituição do *corpus* de análise e a forma de organização dos resultados preliminares, os quais serão discutidos na seção 5. Desse modo, buscou-se apresentar os processos, as decisões e os referenciais que orientaram a investigação e a produção dos dados. Na construção do percurso dialógico, destacam-se dois interlocutores privilegiados: a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério Público da Bahia - Comarca de São Gonçalo dos Campos.

Em alguns trechos, a escrita assume uma perspectiva pessoal, utilizando a primeira pessoa do singular, em vez de construções mais impessoais, com o objetivo de representar, de forma mais direta, os acontecimentos vivenciados durante a pesquisa. Impulsionada pela indagação – de que modo o município de São Gonçalo dos Campos, Bahia, ofertou a política de educação infantil no período de 2017 a 2022? –, esta pesquisa teve como objetivo geral, de caráter descritivo: analisar a oferta da política de educação infantil no município de São Gonçalo dos Campos, Bahia, no período de 2017 a 2022.

Os objetivos específicos, de caráter exploratório-descritivo, consistiram em:

- a) verificar a existência ou ausência de demandas relacionadas ao direito à política de educação infantil encaminhadas ao Ministério Público no período de 2017 a 2022;
- b) identificar as políticas educacionais formuladas, no âmbito municipal, para a educação infantil entre os anos de 2017 e 2022;
- c) caracterizar a concepção de educação infantil nos documentos.

Para representar de forma sintética o percurso estabelecido, recorreu-se a um conjunto de eixos imbricados, que não correspondem a etapas rígidas, mas ilustram e tornam inteligível o caminho metodológico empreendido. Esses eixos foram:

- a) Eixo 1: estudos bibliográficos, que fundamentaram a compreensão do Estado, das políticas educacionais e concepções em torno da política de educação infantil;
- b) Eixo 2: caracterização atual do município de São Gonçalo dos Campos, bem como a caracterização da oferta local de educação infantil entre 2017 e 2022, permitindo situar o campo investigado;

- c) Eixo 3: vistas ao ordenamento vigente no período-campo analisado, na dimensão da intenção, observando as orientações institucionais que incidem sobre a educação infantil;
- d) Eixo 4: levantamento dos gestos e evidências empíricas referentes à oferta da educação infantil no município entre 2017 e 2022, verificados a partir do *corpus* documental.

4.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E SUAS JUSTIFICATIVAS

A presente pesquisa possui um recorte temporal de seis anos (2017-2022), justificado pela referência do ano de publicação do Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil (2017), documento municipal que tematiza a educação infantil são-gonçalense e que será discutido com maior ênfase na seção 4 desta dissertação. Ainda, finaliza no ano de 2022, o qual antecede as vivências motivadoras da pesquisadora.

Soma-se a isso, a limitação de acesso aos Diários Municipais Oficiais anteriores a 2017, atualmente a principal memória dos atos municipais. Optou-se também por não incluir anos muito recentes, considerando a necessidade de distanciamento temporal para análise. Por fim, reconhecem-se entraves burocráticos, inclusive junto ao Ministério Público, os quais impactaram a possibilidade de ampliação do período estudado.

O delineamento geográfico da pesquisa concentra-se no município de São Gonçalo dos Campos, haja vista que é a terra natal da pesquisadora responsável, demarcando seu compromisso social de tematizar realidades locais e fomentar a interiorização das pesquisas. Assim, parte-se do princípio de que os pequenos municípios também possuem densidade histórica, social e política significativa, não sendo prerrogativa exclusiva das grandes metrópoles o estatuto da produção de conhecimento.

Nesse sentido, como sugere a poética da música *Janela para o Mundo*, de Milton Nascimento, “de janela, o mundo parece meu quintal”, evocando a ideia de que o olhar situado também é capaz de produzir universalizações. Assim, buscou-se universalizar aquilo que é visto a partir da janela da pesquisadora, sem perder de vista a singularidade.

Com isso, o quadro teórico reconhece diversos pesquisadores e pesquisadoras que acompanharam este percurso reflexivo. No campo da política de educação infantil, tomou-se como fonte de inspiração os aportes de Araújo e Gomes (2023), Kramer (2006), Monção e Godoy (2021), Nunes (2016), Rehem (2014), Rehem e Faleiros (2013), Rosemberg (1998, 2002, 2003, 2015) e Santos (2017, 2022), cujas contribuições convergem com a premissa de

que o estudo da política deve estar imerso na problematização dos conflitos e consensos que atravessam uma sociedade marcada por vetores sociais de organização, historicamente construídos. Destaca-se, ainda, o interesse deliberado em privilegiar autoras neste alicerce teórico, evidenciando o cerne feminista que sustenta a luta pela educação infantil.

Na dimensão do Estado, dos direitos sociais, das políticas e também em relação à racionalidade neoliberal, a análise foi conduzida à luz de Bobbio (1999, 2004), Brown (2019), Coutinho (2006), Dardot e Laval (2016), Fontes (2006), Gomes (2017), Höfling (2001) e Porto (2009). Isso com foco na capacidade de intervenção do Estado na sociedade.

A presente investigação trata-se de uma pesquisa documental de natureza aplicada, que adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que ela facilita a aproximação entre o objeto de estudo e o processo investigativo, valorizando os aspectos históricos e sociais imbricados no contexto em análise (Chizzotti, 1998). Por sua vez, Cellard (2012) entende os documentos como testemunhos do passado (recente ou distante) e como instrumentos essenciais na reconstituição de processos históricos, por registrarem experiências, trajetórias e transformações vividas por indivíduos e grupos. Para o autor, esse tipo de pesquisa vai além da simples transcrição de informações: ela visa a compreender mudanças histórico-culturais, elaborar novas interpretações e oferecer à sociedade outras formas de leitura do real (Cellard, 2012).

Nesse sentido, inspirando-se na experiência em Larrosa (2002), compreende-se aqui que a análise documental deve buscar mais do que dados, sendo uma experiência carregada de sentido, de modo a evitar que a pesquisa resulte apenas em opiniões e informações desvinculadas de reflexão. A pesquisa documental possibilita, quando feita de forma sensível, “apreender no documento as pistas para compreender a racionalidade da política em tela” (Shiroma; Campos; Garcia, 2004, p. 9). Ademais, considerando uma sociedade estruturada em um Estado de matriz ocidental, os documentos podem ser interpretados como projetos societários de hegemonia (Rehem; Faleiros, 2013).

Para a realização da análise dos documentos, elege-se a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977, p. 38), que a define como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A técnica de análise é organizada em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, que envolve a operacionalização, a sistematização e a seleção do material conforme os objetivos estabelecidos; a exploração do material, etapa dedicada à análise e ao estudo crítico das fontes; e, por fim, o tratamento dos dados, “em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). Assim, a técnica possibilitou a

categorização e sistematização das informações de forma rigorosa e articulada aos objetivos da pesquisa.

O percurso interpretativo desta pesquisa será conduzido pela lente do materialismo histórico-dialético, conforme proposto por Karl Marx, por favorecer a criação de condições propícias para uma prática epistemológica da realidade. A dialética marxista é entendida, aqui, como uma abordagem possível para a interpretação da realidade educacional, permitindo compreender a relação sujeito-objeto (Pires, 1997), ou seja, trata-se de uma interpretação dialógica entre sujeito, trabalho e história que contribui para superar o imperativo de dicotomizar pela objetividade. A lógica dialética não descarta a lógica formal, ao contrário, utiliza-se dela como instrumento de construção e reflexão na elaboração de um pensamento mais completo, sem desconsiderar a contradição (Pires, 1997).

O movimento do pensamento, na lógica dialética, parte do entendimento de que a materialidade histórica se refere à forma como os seres humanos se organizam em sociedade ao longo da história. Para o pensamento marxista, essa materialidade pode ser compreendida a partir da análise de uma categoria central: o trabalho, conceito que vai além de sua concepção comum, a ocupação tributária (Pires, 1997). Assim, o trabalho constitui uma categoria fundamental para a análise da materialidade histórica dos sujeitos, por ser a forma concreta de organização social, em que a base das relações sociais são as relações sociais de produção, ou seja, as formas organizativas do trabalho (Pires, 1997) que perfazem a existência.

Na sociedade capitalista, o trabalho, atividade essencial para a realização humana, é explorado e o trabalhador vem a receber menos do que aquilo que produz. Essa lógica gera um processo de alienação, no qual o ser humano é afastado de sua própria essência (Pires, 1997). “Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação” (Pires, 1997, p. 89).

Ainda, o conhecimento, como instrumento fundamental no processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir para a humanização ou, no caso da negação, para a sua alienação. Nesse sentido, é necessário retomar a pergunta sobre o que é, de fato, a educação. Saviani (1994, p. 24) nos oferece uma resposta significativa: “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Karl Marx (1818–1883), idealizador do materialismo histórico-dialético aqui esclarecido, foi um pensador alemão que atuou como filósofo, economista, jornalista e militante político, vivendo em diversos países da Europa durante o século XIX (Pires, 1997). Em sua

busca por uma base epistemológica capaz de interpretar a realidade histórica e social de seu tempo, Marx superou as ideias de Hegel sobre a dialética, ao atribuir a ela um caráter materialista e histórico; ou seja, ancorado nas condições concretas de existência e nas transformações reais da história (Pires, 1997). “É com esta preocupação que Marx deu o **caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história)**” (Pires, 1997, p. 86, grifo nosso).

Pires (1997, p. 85, grifo nosso) também ressalta que o profissional de educação no exercício de docência, necessita de conhecimentos, pois sua

atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosofica e cientificamente, compreender a educação. **E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico dialético, este caminho.**

Nesse ínterim, vale endossar a observação de Thompson (1981) ao superar o uso e concepção da expressão “método”, que, inversamente, é utilizada por Pires (1997). Thompson (1981, p. 129) chama a atenção ao afirmar que “não se trata de um método, mas de uma prática [...] a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática”. Nessa perspectiva, enquanto lente, o materialismo histórico-dialético se mostra adequado para a presente pesquisa. Isso posto, as abordagens crítico-dialéticas possibilitam analisar a visão estática e tácita presente em abordagens anteriores, desvendando tanto os conflitos de interpretação quanto os conflitos de interesse, fundados em visões distintas de mundo (Gamboa, 1996).

Com relação ao *corpus* documental desta pesquisa, entendido como o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96), cabe destacar que este foi constituído com base em levantamentos realizados a partir de duas instituições públicas – uma de caráter executivo e outra autônoma. Nesse momento, respeitou-se, também, a análise preliminar dos documentos (Cellard, 2012), em que aspectos como contexto, autores, autenticidade e confiabilidade do texto e a natureza prescindiram a análise. A seguir, apresenta-se a exposição dos diálogos realizados com os interlocutores para a, então, apresentação do *corpus* constituído.

4.2 PERCURSO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CAMPO

Aqui, é apresentada uma breve explanação sobre o processo de construção do repertório documental que referenciou a análise desta pesquisa, possibilitando a discussão da oferta da política de educação infantil pública do município contemplado. Desse modo, vale relembrar que os interlocutores foram: a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério Público, ambos de São Gonçalo dos Campos. Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa de caráter estritamente documental, houve o cuidado de preservar a identidade dos mediadores, evitando qualquer exposição e tomando os órgãos ou lugares funcionais como referência.

Considerando as três etapas da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), este momento situa-se exatamente na pré-análise, que se constitui em três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95). Essas três não sucedem, obrigatoriamente, uma ordem cronológica, mas estão fortemente interligadas. De acordo com Bardin (1977), na pré-análise, a pesquisadora empreende cerca de cinco atividades, como: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices; e elaboração de indicadores e preparação do material.

Desse modo, tendo em vista que este escrito já tinha seus objetivos previamente elencados, seguiu-se às buscas em campo para a construção do repertório documental. Para isso, foram realizadas visitas presenciais aos dois interlocutores¹⁶, aliadas a consultas virtuais ao *site* oficial da prefeitura, especificamente à seção de Educação e nos Diários Oficiais Municipais – espaço digital de destaque na publicização de políticas de caráter mandatório. Ainda, somou-se visitas ao *site* do Ministério Público.

Nos esforços de coleta, buscou-se selecionar os materiais de acordo com os critérios de inclusão orientados pelas regras de representatividade, homogeneidade, não seletividade, pertinência e exaustividade (Bardin, 1977). Nos escritos seguintes, serão apresentados os diálogos em campo e, também, descreve-se quais documentos foram incluídos e os critérios que nortearam essa seleção. Nesse contexto, importa ratificar que os ofícios encaminhados às instituições participantes foram preservados no arquivo da pesquisa, em razão de conterem assinaturas e dados pessoais, em estrita observância aos princípios éticos que regem a pesquisa científica.

¹⁶ Secretaria de Educação do município de São Gonçalo dos Campos e o Ministério Público da Bahia, Comarca de São Gonçalo dos Campos.

4.2.1 Rumo à Secretaria Municipal de Educação: diálogos e percepções

A primeira instituição visitada foi a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos. A Secretaria Municipal de Educação, conforme estabelece a Lei Orgânica da Educação do Município (Lei nº 495/2001), configura-se como um órgão de administração centralizada, integrante do Sistema Municipal de Educação. Esse sistema se apresenta como uma estrutura articulada, de caráter integrado e popular, cuja gestão se orienta pelos princípios da democracia participativa (São Gonçalo dos Campos, 2001).

Complementarmente, a Emenda nº 001/2006 à Lei Orgânica do município de São Gonçalo dos Campos, em seu artigo 40, ressalta que “a gestão do ensino público será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos” (São Gonçalo dos Campos, 2006, p. 84). Esta institui, em seu artigo 55, que é de iniciativa exclusiva do prefeito, as leis que disponham sobre criação, estruturação e atribuições das secretarias equivalentes a órgãos da administração municipal (São Gonçalo dos Campos, 2006).

Para tanto, foi elaborado, e apresentado à Secretaria Municipal de Educação, um ofício para formalizar, apresentar e estreitar o diálogo com profissionais responsáveis pela gestão da oferta da educação infantil. Cabe esclarecer, novamente, que a pesquisa não empregou técnicas como entrevistas ou questionários. Por isso, quaisquer dados apresentados dizem respeito às informações institucionais e/ou setoriais disponibilizadas pelo órgão.

Ao todo, foram realizadas duas visitas à Secretaria de Educação do município. A primeira ocorreu em 15 de janeiro de 2025, quando fui recebida pela direção pedagógica da rede. Nesse encontro inicial, a direção realizou a leitura do ofício, acolheu a proposta de pesquisa, apresentou brevemente o quadro profissional e mencionou a existência de supervisores gerais, inclusive de uma supervisão da educação infantil municipal, sinalizando a possibilidade de um segundo encontro com essa representação que, naquele período, encontrava-se de férias. Embora tenha havido uma manifestação de cooperação com a pesquisa, pude perceber, por meio de sinais não verbais e comportamentos observáveis (como pausas, sinais de reserva ou cautela), uma futura dificuldade que se revelou presente ao longo do processo investigativo.

Os documentos solicitados à Secretaria Municipal de Educação eram de caráter público e podem ser classificados como arquivados. Conforme ressalta Cellard (2012), esse tipo de

documento pode ser público, mas nem sempre está imediatamente acessível. Incluem-se, nesse contexto, arquivos governamentais em diferentes esferas, sejam federais, regionais, escolares ou municipais. Os documentos solicitados em ofício foram:

- a) critérios de infraestrutura e funcionamento de instituições de educação infantil (vigentes de 2017 a 2022);
- b) síntese dos investimentos em educação infantil (2017 a 2022);
- c) relatórios das atividades desenvolvidas pela divisão de educação infantil (2017 a 2022);
- d) plano de metas para a educação infantil (2017 a 2022);
- e) plano de trabalho da educação infantil (vigentes de 2017 a 2022);
- f) proposta pedagógica/curricular para a escola de educação infantil da rede municipal (vigentes de 2017 a 2022).

A decisão em solicitar esses documentos foi orientada pelo conhecimento prévio acerca de organização de redes municipais e pelas leituras realizadas durante a revisão bibliográfica. Dentre eles, os relatórios apresentavam particular relevância para a análise, pois ofereceriam informações mais detalhadas e sistemáticas sobre a oferta (o gesto) da educação infantil.

Mantive contato, por telefone, e retornei à Secretaria Municipal de Educação em busca de respostas no dia 12 de março de 2025. Nesse segundo encontro, fui recebida pela supervisão da educação infantil que, prontamente, sinalizou a ausência da direção pedagógica e sugeriu a participação da presidência do Conselho Municipal de Educação, evidenciando uma postura cautelosa no fornecimento direto de informações. Cabe destacar que tanto a Secretaria Municipal de Educação quanto o Conselho Municipal de Educação compartilhavam a mesma estrutura administrativa, o que evidencia uma possível proximidade política ou dependência institucional, especialmente no que se refere à gestão da educação infantil.

Como enfatizado, esse segundo encontro teve como finalidade o retorno sobre os documentos previamente solicitados. Daquele universo, foram disponibilizados dois documentos, mas apenas um correspondia ao que busquei, especificamente no eixo *Proposta pedagógica/curricular para a escola de Educação Infantil da rede municipal (vigentes de 2017 a 2022)*. Desses dois documentos, um consistia em uma espécie de planejador geral de atividades formativas com professoras e coordenadoras das escolas, relativo ao ano de 2023 (Anexo A). Logo, o documento se encontrava fora do recorte temporal da pesquisa. O segundo, pertinente à minha busca, em formato físico e volumoso, correspondia ao Referencial Curricular de toda a rede municipal. Vale destacar que encontrei esse mesmo documento nos Diários Oficiais do município, em seu formato digital, como será detalhado adiante.

As representantes informaram que não seria possível colaborar com os demais documentos solicitados, em parte por sua inexistência, e expressaram certo lamento diante de tal limitação, orientando que informações adicionais fossem buscadas diretamente no que elas chamaram de “Portal da Transparência”. Diante desse contexto, realizei uma busca no site oficial da Prefeitura¹⁷, especialmente nas seções Transparência-Educação, nas quais, infelizmente, não foram encontrados registros específicos sobre a educação infantil. Assim, a investigação foi redirecionada para a seção dos Diários Oficiais, cujas edições foram lidas individualmente, abrangendo o período de 2017 a 2022. Vale destacar que, na série publicada de Diários Oficiais do município, há registros apenas a partir de 2017, não havendo registros anteriores.

Nesse levantamento inicial nos Diários Oficiais, foi feita uma busca global em documentos que tratavam da educação, especialmente da educação infantil. Pude identificar dois normativos que tinham como foco específico a educação infantil. No entanto, em sua maioria, os documentos abrangiam as etapas da educação infantil e do ensino fundamental – como é o caso do PME e do próprio Referencial Curricular. Os documentos abarcavam desde instrumentos administrativos – como decretos, portarias e pareceres (a exemplo de nomeações para a composição de Conselhos – até políticas propriamente ditas.

Os documentos encontrados nos Diários Oficiais foram organizados no Apêndice A. Contudo, importa ratificar que nem todos foram analisados, sendo selecionados posteriormente de acordo com os critérios de inclusão. Portanto, apenas os documentos incluídos passaram a compor o *corpus* de análise (Apêndice B)¹⁸. Esse conjunto foi complementado por outros documentos de natureza acadêmico-científica, bem como pelas respostas encaminhadas pelo Ministério Público, conforme detalhado na subseção seguinte.

4.2.2 Rumo ao Ministério Público da Bahia, Comarca de São Gonçalo dos Campos: diálogos e percepções

Nossas trajetórias na escola formal são respaldadas por um conjunto de políticas públicas que visam a assegurar um direito constitucional fundamental: a educação, conforme previsto destacadamente nos artigos 205 e 208 da CF/88. Esses dispositivos a estabelecem como

¹⁷ Levantamento realizado no primeiro semestre de 2025, no *site* oficial da Prefeitura de São Gonçalo dos Campos, através do seguinte endereço: <https://www.saogoncalodoscamos.ba.gov.br>.

¹⁸ Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hQ8tPFvTP0UR8uZaf1WOkpOevP4h_t-J.

dever do Estado e a concebem como um direito público subjetivo em um aparato de ações, havendo “a faculdade de se exigir a prestação prometida pelo Estado” (Cury; Ferreira, 2009, p. 33), especialmente porque, mesmo sendo um direito garantido, ainda ocorrem violações, como a falta de vagas em instituições públicas.

Nesse contexto, “a partir de 1988, o Poder Judiciário passou a ter funções mais significativas na efetivação desse direito. Inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou por meio de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade” (Cury; Ferreira, 2009, p. 33). Esse fenômeno pode ser compreendido como a *judicialização da educação*, caracterizado pela atuação do Poder Judiciário em questões relacionadas a acesso e garantia do direito à educação. Tal intervenção ocorre, inclusive, como forma de assegurar o cumprimento das funções constitucionais atribuídas ao Ministério Público e a outras instituições legalmente legitimadas (Cury; Ferreira, 2009).

Diante dessa problemática, como destacam Monção e Godoy (2021), muitas famílias se veem obrigadas a acionar o Poder Judiciário para garantir a efetivação do direito à educação de suas crianças. A dificuldade de acesso à matrícula, especialmente nas creches, leva os responsáveis a recorrerem ao Ministério Público. Nesses casos, o procedimento usual do órgão consiste em determinar a inserção imediata da criança na rede municipal de educação infantil, a partir da expedição de ordem judicial à Secretaria Municipal de Educação (Monção; Godoy, 2021).

As autoras destacam que, ao considerar as possíveis consequências dessa intervenção judicial, os impactos no cotidiano das unidades potencializam questões ligadas à “qualidade do atendimento, agravando o problema da superlotação nas creches e aumentando o tempo de espera da vaga para as famílias que aguardam na lista de SME, mas não recorreram à esfera jurídica” (Monção; Godoy, 2021, p. 59). Assim, o fenômeno da judicialização atravessa duas tensões. Primeiramente, evidencia uma falha do próprio aparato estatal na efetivação da política educacional, ao se constituir como instrumento de exigibilidade de um direito antecipadamente violado. Em segundo lugar, em grande parte, estabelece uma dinâmica de “prioridades em uma fila de prioridades”.

Nesse contexto, surge o interesse¹⁹ em verificar a existência ou as ausências de demandas relacionadas ao direito à educação infantil pública encaminhadas ao Ministério Público no referido período, por ser em tais atribuições ao MP o encontro com possíveis “denúncias” relativas à omissão do Estado em sua esfera executiva. Cabe esclarecer,

¹⁹ Trata-se do primeiro objetivo específico desta pesquisa.

novamente, que não se trata de um estudo sob a ótica da doutrina jurídica ou do campo do Direito, mas de uma abordagem no campo da Educação, com ênfase na perspectiva pedagógica como lugar político de análise.

Para tanto, ao longo da pesquisa, foram realizadas seis visitas (duas no segundo semestre de 2024, duas no primeiro semestre do ano de 2025 e duas no primeiro semestre de 2026) presenciais ao Ministério Público, além do envio de três e-mails (um no primeiro semestre de 2025, outro no segundo semestre do mesmo ano e o terceiro no primeiro semestre de 2026) ao referido órgão. O primeiro e-mail tratou-se de uma busca de respostas e no segundo o foco foi a busca de informações relativas ao ano de 2017 – necessidade que se instaurou durante a análise dos normativos municipais que regulam a educação infantil. Em 2026, houve contatos para a obtenção de respostas acerca das buscas requeridas sobre 2017.

Cabe destacar que, durante esse processo, houve uma mudança nos agentes responsáveis pela Promotoria de Justiça local, mas, ainda assim, segui o curso com o levantamento. De modo geral, os diálogos iniciais apresentaram certa complexidade, em razão burocrática e de cautela dos agentes. Com isso, questões como a impossibilidade de disponibilização de dados ou relatórios foram previamente colocadas, o que me exigiu atenção quanto aos limites de acesso às informações.

As duas primeiras visitas ao Ministério Público tiveram como objetivo a aproximação com o campo, a apresentação da pesquisa e a solicitação inicial de informações. Na segunda visita, especificamente, fui munida de um ofício que detalhava o objeto e os fundamentos da solicitação à instituição. O documento estava assinado por mim e pela coordenação do PPGE/UEFS, programa ao qual está pesquisa foi vinculada. O ofício solicitava, em suma, relatórios de atividades tematizando a educação, entre os anos de 2018 e 2022.

Ainda nessa ocasião, por meio da Assistência Técnico-Administrativa, foi possível estabelecer contato direto com a Promotoria de Justiça, por meio de uma ligação telefônica. Durante esse diálogo, apresentei-me novamente, explicitiei meu vínculo acadêmico e expus os objetivos da pesquisa, bem como as razões que motivaram minha ida à instituição. A Promotoria, de forma respeitosa, acolheu a proposta e comprometeu-se em colaborar, sinalizando, contudo, eventuais limitações relacionadas à disponibilização de dados, especialmente no que tange à proteção de informações de terceiros. Diante disso, esclareci que não se tratava da requisição de dados pessoais ou identificáveis, mas de informações sobre a natureza das demandas relacionadas à educação infantil nos anos supracitados, especialmente sobre violações em processos de matrículas nas creches e pré-escolas.

Após esse segundo encontro, instaurou-se um intervalo temporal na interlocução com a instituição. Já no primeiro semestre de 2025, retornei presencialmente ao Ministério Público em busca de respostas à demanda anteriormente apresentada, portando um novo ofício. Fui novamente acolhida pela Assistência Técnico-Administrativa, que sugeriu que o contato fosse mantido por e-mail, de modo a evitar deslocamentos desnecessários, e disponibilizou os endereços funcionais da instituição.

Diante da orientação, entrei em contato por meio eletrônico. Contudo, diante da ausência de resposta, realizei nova visita presencial. Nessa ocasião, a Assistência Técnico-Administrativa informou que a resposta seria encaminhada e, ainda em minha presença, formalizou o retorno via e-mail, em Ofício nº 08/2025 - 1ª PJSGC²⁰, em 31 de janeiro de 2025, às 10h39, comunicando que “não consta em nossos arquivos relatórios de atividades no âmbito da educação em relação ao período de 2018 a 2022”²¹. A mensagem foi enviada por um servidor de função Técnico-Administrativa, através de um endereço de e-mail funcional, por ordem do Promotor de Justiça substituto imediato, que frisou a titularidade da unidade ministerial no interstício solicitado ter sido sob outra Promotoria.

No início do segundo semestre de 2025, incorporei o ano de 2017 ao recorte analisado e, novamente, entrei em contato com o Ministério Público do município. Em 2026, retomei o contato por e-mail. Como não obtive resposta, precisei comparecer pessoalmente. Porém, mais uma vez, informaram-me que, provavelmente, tais documentos não constavam nos arquivos. Portanto, as respostas (incluídas no *corpus* principal) relativas à ausência de registros formais referentes ao período de 2017 a 2022 podem apontar as limitações nos processos de documentação ou de transparência institucional – aspecto que será retomado na discussão dos resultados.

4.3 DA PRÉ-ANÁLISE À EXPLORAÇÃO DO MATERIAL: PERCURSO ATÉ AS CATEGORIAS

Os ritos que marcam, a nível de transição ou de concomitância, as etapas de pré-análise e exploração (análise) abrangem desde a leitura flutuante para escolha dos documentos e a definição dos objetivos que orientam o percurso e a formulação das hipóteses emergentes, até a referenciação dos índices que se destacaram durante a leitura e análise, culminando na

²⁰ Promotoria de Justiça de São Gonçalo dos Campos.

²¹ Resposta fornecida pelo Ministério Público de São Gonçalo dos Campos à solicitação da pesquisadora.

preparação do material e elaboração dos indicadores. Afirma-se isso porque, embora essas etapas não se confundam, elas dialogam entre si, uma vez que, “se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 1977, p. 101).

Bardin (1977, p. 98) explica que o “objectivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático no qual os resultados obtidos serão utilizados”. Nesse sentido, relembra-se o objetivo desta pesquisa, o qual consiste em analisar a oferta do direito à educação infantil pública no município de São Gonçalo dos Campos (BA), no período de 2017 a 2022.

Para a constituição do *corpus* principal, foram definidos critérios de inclusão orientados pelas regras de representatividade, homogeneidade, não seletividade, pertinência e exaustividade, propostas por Bardin (1977). Foram incluídos apenas os documentos que atenderam, simultaneamente, aos critérios temáticos e temporais estabelecidos. Os critérios adotados foram:

- a) documentos primários (oficiais) e secundários complementares (acadêmicos-científicos) que relatassem sobre a oferta da política de educação infantil no contexto supracitado, apresentando trechos empíricos sobre a etapa analisada (ou seja, buscou-se informações sobre os gestos, expressão da realidade, seus avanços, lacunas e condições, a fim de responder o *como se deu a oferta?*);
- b) documentos primários oficiais deviam ser provenientes de órgãos públicos, especialmente da Secretaria Municipal de Educação e do Ministério Público da Bahia;
- c) documentos oficiais que abarcassem o período de 2017 a 2022.

Optou-se pela inclusão de documentos secundários, desde que atendessem aos critérios temáticos e temporais definidos, em razão da limitada disponibilidade de documentos primários. Por isso, foi incorporada uma dissertação de mestrado acadêmico identificada no levantamento bibliográfico preliminar, por tratar especificamente do município em estudo e abordar aspectos relacionados à oferta da educação infantil local na pandemia (anos 2021 e 2022).

Ainda, documentos de caráter geral e/ou híbridos (abrangendo todas as etapas), que contêm informações empíricas de acompanhamento, foram incluídos no *corpus* por sua incidência sobre a oferta da educação infantil (como é o caso do Plano Municipal de Educação

e seus relatórios²² anuais de monitoramento, trazendo marcos situacionais da educação infantil). Contudo, a análise concentrou-se nas redações relativas à oferta da educação infantil, buscando respeitar, assim, as regras e os critérios definidos para a pesquisa. Os documentos incluídos foram, então, organizados no Apêndice B.

A hipótese da pesquisa, conforme Bardin (1977, p. 98), corresponde a “uma afirmação provisória que nos propomos verificar [...], recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros”. Desse modo, a partir da leitura flutuante e da revisão bibliográfica realizada, foi possível pensar duas hipóteses a serem posteriormente confirmadas ou refutadas:

- a) a presença de neoconservadorismo atravessando as políticas da educação infantil no contexto público local;
- b) o desconhecimento da integralidade do direito à política pública-social da educação infantil e dos mecanismos para sua exigibilidade através do Ministério Público.

A unidade de registro adotada foi o tema “educação infantil”. Para identificá-lo no *corpus*, utilizaram-se índices linguísticos, como “creche”, “berçário”, “pré-escola”, “educação de crianças de 0 a 5 anos” ou “educação infantil”. Os trechos localizados por esses índices foram posteriormente codificados (Apêndice C), para detalhes sobre códigos e unidades de contexto, e reorganizados em duas categorias temáticas maiores, que, segundo Bardin (1977, p. 117), “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Foram elas: 1) Condições de oferta da educação infantil em São Gonçalo dos Campos; 2) Atuação do Ministério Público diante da educação infantil: ausência de demandas registradas.

Essas categorias serão discutidas na seção 6, dedicada ao tratamento dos dados obtidos e à sua interpretação (Bardin, 1977). Para tanto, em seguida será apresentada uma exposição do quadro geral da cidade de São Gonçalo dos Campos e os ordenamentos vigentes no período analisado, servindo de base e contextualização geográfica do estudo.

²² Vale esclarecer que, no Relatório de Monitoramento do ano de 2021, espaços intitulados como *Informe os motivos que levaram essas estratégias a não serem efetivadas* estão em branco.

5 SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (BA): PANORAMA GERAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO CONTEXTO MICRO

Esta seção apresenta a caracterização do município de São Gonçalo dos Campos. Inicialmente, foram apresentados dados mais recentes, contemplando aspectos geoeconômicos, socioculturais e educacionais de caráter mais amplo. Feito isso, procedeu-se à organização e à análise de dados quantitativos referentes à rede pública de educação infantil, no período de 2017 a 2022. Por fim, foram analisados os documentos oficiais que orientaram a organização e o funcionamento da educação infantil no âmbito municipal entre 2017 e 2022.

Para isso, realizaram-se consultas às bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), bem como levantamentos no site oficial da Prefeitura Municipal, com vistas à coleta de dados documentais. Preferiu-se desenvolver o levantamento dos dados quantitativos em sites oficiais de divulgação de pesquisas estatísticas, a fim de manter o rigor das fontes ao longo dos anos.

5.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (BA): APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE ESTUDO

“És cidade jardim a florir;
Perfumando a Bahia gentil;
Com aroma que leva ao porvir;
O esplendor de um passado viril” (Hino [...], [20--?], p. 1).

O município de São Gonçalo dos Campos recebe o cognome *Cidade Jardim*, em razão de suas extensas áreas verdes e do clima bucólico que o caracteriza. Segundo narrativas que compõem a memória do povo são-gonçalense (gentílico atribuído aos naturais da região), essas paisagens marcadas por “manchas esverdeadas” teriam favorecido, historicamente, o tratamento de pessoas acometidas por tuberculose, atraindo inclusive migrantes de outras localidades pelos seus bons ares. Assim, seus extensos jardins e bioma da Mata Atlântica (IBGE, 2024) não se destacaram apenas por sua fertilidade natural, mas também por sua capacidade simbólica de perfumar a todos na Bahia gentil.

Seu surgimento histórico remonta o aparecimento de uma imagem do santo São Gonçalo na área que era denominada Campos da Cachoeira, no início do século XVIII. Desde então, foi construída uma capela com o nome de São Gonçalo do Amarante, embalada por jesuítas e

nativos (IBGE, 2022). No processo formativo-administrativo, São Gonçalo dos Campos (Figura 1 e 2) foi criado como distrito em 1696 e elevado à categoria de vila em 1884. Em 1897, foi elevado à condição de cidade. Ao longo dos anos, o município passou por mudanças em sua denominação e composição distrital. Em 1931, foi renomeado para São Gonçalo, mas em 1944, voltou a ser São Gonçalo dos Campos (IBGE, 2022)²³.

Figura 1 - Vista do alto do centro urbano do município de São Gonçalo dos Campos (BA)



Fonte: São Gonçalo dos Campos (2021a).

O atual Plano Municipal de Educação resgata essa trajetória e destaca a importância histórica e simbólica da antiga vinculação a Cachoeira, reforçando o papel da região no desenvolvimento econômico do Recôncavo Baiano. Ao enfatizar a data de 28 de julho de 1884 como marco de emancipação política, o PME também reafirma esse momento como o nascimento oficial da cidade, consolidando-o como data comemorativa do município (São Gonçalo dos Campos, 2017b).

²³ Essas informações foram extraídas de uma súmula disponível no site oficial do IBGE, que trata da constituição histórico-administrativa do município de São Gonçalo dos Campos. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-goncalo-dos-campos/historico>.

Figura 2 - Vista da Igreja Matriz de São Gonçalo dos Campos em 1957



Fonte: IBGE (2022).

O município de São Gonçalo dos Campos está localizado na Região Metropolitana de Feira de Santana (RMFSA), a aproximadamente 115 quilômetros de Salvador, capital do estado da Bahia. Segundo estimativas do IBGE (2022), o município possui uma população de 39.513 habitantes e densidade demográfica de 134,05 habitantes por quilômetro quadrado.

O município é dividido em três distritos: Mercês, Magalhães e Afligidos. Soma-se, ainda, os povoados de São João, Ouro Verde, Tapera, Cristóvão, Xavante, Brotas, Jacaré, Murici, Sobradinho, Cruz, Boa Vista, Ilha de São Gonçalo, Paixão, Jenipapo, Mata do Capim, Boa Esperança, Santana do Itaquari, Ferrobilha, Boa Hora, Taperinha, Areal, Flores, Natária, Cajueiro, Brita, Carrapato, Tabua, Bete I e Bete II, sendo esta a comunidade quilombola certificada do município (Souza, 2023).

Tabela 1 - População residente em São Gonçalo dos Campos (BA) em 2022

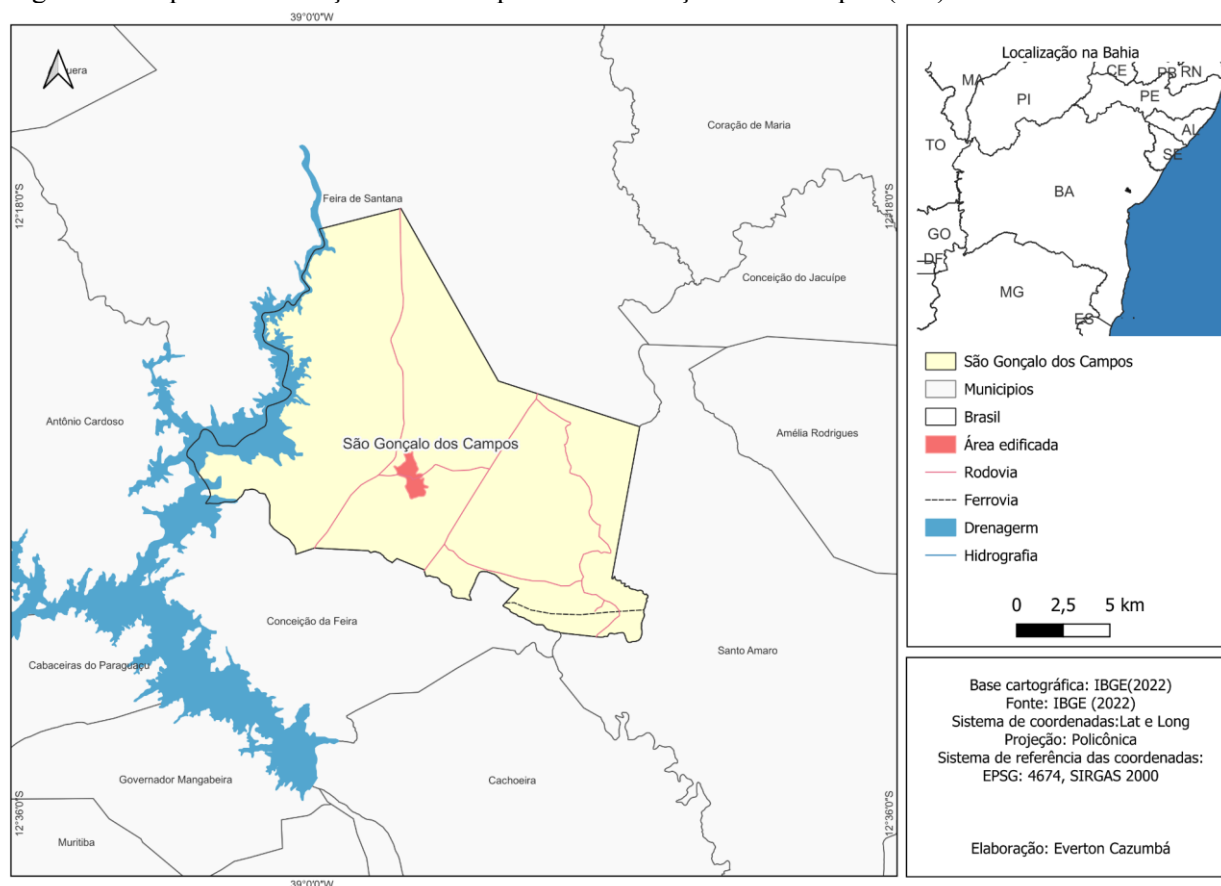
Sexo	
Masculino	18.652
Feminino	20.861
Idade	
População de 0 a 14 anos	8.350
População de 60 ou mais anos de idade	5.164
Cor ou raça	
Branca	2.899
Preta	18.578
Amarela	30
Parda	17.972
Indígena	32

Fonte: elaboração própria, a partir de IBGE (2022).

Ressalta-se, inicialmente, que os dados apresentados na Tabela 1 estão organizados com base nas nomenclaturas e classificações adotadas pelo IBGE. De acordo com os demonstrativos disponíveis, observa-se que o município de São Gonçalo dos Campos é constituído majoritariamente por mulheres negras. Em relação à variável *cor ou raça*, constam 23 pessoas autodeclaradas indígenas.

No entanto, em uma subseção intitulada *peças indígenas*, aponta-se um total de 317 (IBGE, 2022). Essa diferença se deve à metodologia utilizada pelo IBGE no Censo Demográfico de 2022, que, além da autodeclaração por *cor ou raça*, considerou também a autodeclaração étnica. Essa perspectiva é complementada, a respeito de grupo étnico-racial, por um total de 69 pessoas pertencentes a comunidades quilombolas (IBGE, 2022).

Figura 3 - Mapa de localização do município de São Gonçalo dos Campos (BA)²⁴



Fonte: elaborado por Everton Cazumbá, baseado em IBGE (2022).

O município (Figura 3) apresenta uma cultura predominantemente cristã, com destaque para o catolicismo, que reúne um total de 64,62% adeptos (IBGE, 2022). Em segundo lugar, encontram-se os evangélicos, também pertencentes à tradição cristã, compondo um percentual estimado de 23,49%.

Nessa direção, em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de São Gonçalo dos Campos foi de R\$ 30.183,26 – valor que posiciona o município entre os 30 com maior média por habitante na Bahia, indicando um bom desempenho econômico em comparação com outros municípios do estado. Entretanto, segundo dados do IBGE, em 2023, observou-se que 87,45% das receitas municipais provinham de fontes externas, como transferências estaduais e federais, evidenciando uma alta dependência desses repasses e uma baixa capacidade de arrecadação própria.

Ainda assim, o município registrou um pequeno superávit fiscal, com receitas totais de R\$ 145 milhões e despesas de R\$ 141,9 milhões, o que revela certo equilíbrio na gestão dos

²⁴ Produzido especificamente para esta pesquisa, em 2025, a pedido da autora.

recursos públicos. De modo geral, é possível identificar avanços econômicos e administrativos, embora persistam desafios relacionados à autonomia financeira local.

Nesse ínterim, evidencia-se que o número de pessoas ocupadas no município, segundo o Censo Demográfico de 2022, foi 9.403 (IBGE, 2022). Esse dado representa a parcela da população economicamente ativa que estava inserida no mercado de trabalho, seja de modo formal ou informal. Esse indicador relaciona-se com o desempenho econômico local, pois o nível de ocupação influencia a geração de renda e, consequentemente, impacta o PIB municipal.

Dessa maneira, considerando o valor do PIB supramencionado, pode-se pensar que a riqueza é gerada, em maior parte, por indústrias da região. Ainda assim, o município destaca-se como um importante polo avícola na região, evidenciando uma economia fortemente vinculada às atividades agropecuárias. Tal característica é confirmada pelo número expressivo de estabelecimentos do setor, totalizando aproximadamente 2.279 unidades, conforme dados do IBGE (2017).

No que tange à dimensão educacional, os dados referentes ao ano de 2021, no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da rede pública de ensino (Tabela 2), revelam-se em uma tendência de desempenho abaixo das metas estabelecidas, especialmente nas etapas iniciais e finais do ensino fundamental no município. A rede pública como um todo apresenta padrão semelhante, sugerindo que o problema não é isolado de uma única dependência administrativa.

Tabela 2 - Ideb e suas respectivas metas no contexto de São Gonçalo dos Campos, Bahia (2021)

Anos iniciais		
Dependência	Ano 2021	
	Ideb	Meta
Municipal	4,0	5,6
Estadual	-	5,1
Pública	4,0	5,4
Anos finais		
Municipal	3,5	4,9
Estadual	-	5,0
Pública	3,5	5,0
Ensino médio		
Municipal	-	3,4
Estadual	-	3,2
Pública	-	3,4

Fonte: elaboração própria (2026).

No entanto, recorda-se que o Ideb se constitui como um dos principais instrumentos de avaliação externa no Brasil – resultado da soma do desempenho dos estudantes em exames

padronizados e da taxa de rendimento escolar. Contudo, cabe questionar se esse indicador, isoladamente, é capaz de oferecer uma compreensão abrangente e qualitativa da realidade escolar, como frequentemente é sugerido por discursos oficiais de gestores públicos, tendo em vista que este não se origina de um prisma inclusivo.

Tabela 3 - Número de matrículas por etapa da educação básica pública em São Gonçalo dos Campos (2023)

Ensino infantil								
Creche 317			Pré-escola 555					
Ensino fundamental								
1º ano 304	2º ano 374	3º ano 466	4º ano 359	5º ano 414	6º ano 416	7º ano 399	8º ano 303	9º ano 248
Ensino médio								
1º série 360			2º série 252		3º série 253		não seriada 55	

Fonte: elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2023).

A partir da Tabela 3, percebe-se uma tendência de maior concentração de matrículas no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, o que reforça o papel central dessa etapa na educação básica pública de São Gonçalo dos Campos. A respeito da educação infantil, vale destacar que esta apresenta número significativo de matrículas, com destaque para a pré-escola, indicando ampliação do acesso antes da entrada no ensino fundamental. De modo geral, os dados apontam para uma diminuição gradual do número de matrículas à medida que se avança nos anos/séries da educação básica, evidenciando desafios relacionados à permanência, progressão e, até, conclusão dos estudos.

Embora a educação infantil seja uma responsabilidade municipal (Brasil, 1988, 1996), os esforços institucionais e orçamentários frequentemente recaem sobre o ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais, nos quais há um maior número de matrículas e, conseqüentemente, mais recursos, profissionais e estruturas. Isso é representado através das Tabelas 4 e 5, que contextualizam o número de professores e de estabelecimentos por etapa.

Tabela 4 - Número de professores por etapa da educação básica (2023)

Educação infantil	
Creche	Pré-escola
29	51
Ensino fundamental	
Anos iniciais	Anos finais
107	94
Ensino médio	
37	

Fonte: elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2023).

Tabela 5 - Número de estabelecimentos de oferta da educação básica pública (2023)

Educação infantil	
Creche	Pré-escolar
9	12
Ensino fundamental	
Anos iniciais	Anos finais
13	5
Ensino médio	
1	

Fonte: elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2023).

Essa “característica crônica” ocorre, em parte, por se tratar de uma etapa obrigatória e historicamente mais consolidada no sistema educacional, considerando o contexto de investimento do BM:

É no contexto de uma análise economicista que o BM estabeleceu o ensino fundamental como o nível no qual deveríamos concentrar os recursos públicos, pois, de acordo com os argumentos do BM na época, as taxas de retorno do investimento público no ensino fundamental seriam maiores que em outros níveis de ensino (Banco Mundial, 1995 *apud* Rosenberg, 2003, p. 184).

Desse modo, a histórica centralidade atribuída ao ensino fundamental tem sido orientada por interesses vinculados à lógica do capitalismo contemporâneo. Apesar das formulações que compreendem o neoliberalismo como uma racionalidade governamental, a exemplo de Dardot e Laval (2016), torna-se fundamental retomar a análise de Santos e Pereira (2024) acerca desse fenômeno. Segundo os autores, o neoliberalismo, em sua estrutura e em seus desdobramentos, tem como principal alvo a classe trabalhadora, compreendida como aquela que garante sua sobrevivência por meio da venda da força de trabalho (Santos; Pereira, 2024).

Nesse sentido, pode-se pensar que a educação infantil, por não produzir resultados imediatos mensuráveis em termos de produtividade, desempenho escolar padronizado ou

retorno econômico de curto prazo, tende a ocupar um lugar secundário nas agendas públicas. Diferentemente do ensino fundamental, que é fortemente monitorado por indicadores como o Ideb e associado à formação de competências básicas para o mercado de trabalho, a educação infantil prioriza dimensões do cuidado, do desenvolvimento integral e da socialização, menos compatíveis com a lógica da eficiência, da mensuração e da competitividade.

Além disso, ao direcionar esforços prioritariamente para etapas consideradas estratégicas à formação da força de trabalho, a força neoliberal acaba por naturalizar a desvalorização da educação infantil pública, transferindo parte de sua responsabilidade às famílias (em grande parte, incluídas na classe trabalhadora) e reforçando desigualdades sociais. Aliás, como endossado por Frigotto (2015, p. 85), o neoliberalismo busca a “recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social”. A menor exploração dessa etapa não significa ausência de importância, mas revela uma naturalização no modo de interpretar e compreender as etapas da educação básica, mediada por interesses hegemônicos.

Por isso, como salienta Rosemberg (2014, p. 174), a educação infantil

[...] não depende de melhores diretrizes ou normatizações mais amplas e abrangentes, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado [...] e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, religião, localização e idade.

Assim, a predominância do ensino fundamental nas redes municipais acaba, muitas vezes, dando-se em detrimento da educação infantil, sobretudo em municípios de pequeno porte, nos quais os recursos e a capacidade administrativa são mais restritos, o que fortalece a lógica “não formal” de oferta enquanto *Rainha da Sucata* (Rosemberg, 2003) e se ancora na racionalidade neoliberal, que entende o sujeito como “inadaptado crônico que deve ser objeto de políticas específicas de readaptação e modernização” (Dardot; Laval, 2016, p. 91).

Até aqui, buscou-se o conhecimento de “quem é o município de São Gonçalo dos Campos?”, com a intenção de alcançar subsídios gerais. Por isso, dada sua feitura, adentrar-se-á aos dados quantitativos relativos à educação infantil pública-municipal nos anos de 2017 a 2022.

5.1.1 Quadro da rede municipal de educação infantil (2017–2022): alguns dados quantitativos

Antes da apresentação dos dados quantitativos referentes à educação infantil no município de São Gonçalo dos Campos, no período compreendido entre 2017 e 2022, é fundamental contextualizar o cenário político-administrativo em que tais informações foram produzidas. De acordo com buscas realizadas nos livros de eleições publicizados pela Assembleia Legislativa da Bahia, no recorte analisado por esta pesquisa (2017 a 2022), o município de São Gonçalo dos Campos foi administrado pelos seguintes prefeitos: José Carlos da Silva Araújo (2017–2020) e seu sucessor Tarcísio Torres Pedreira (2021–2022) (Assembleia Legislativa da Bahia, 2017, 2020).

O primeiro gestor do período em análise, José Carlos da Silva Araújo, era filiado ao Partido Progressista (PP), grupo tradicionalmente reconhecido como de direita no espectro brasileiro. Sua administração contou com o apoio de uma coligação composta por partidos, como: o Partido dos Trabalhadores (PT), de orientação esquerdista, e legendas de centro ou direita, como o Partido Social Democrático (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Social Cristão (PSC) e o Partido Trabalhista Cristão (PTC) (Jornal Grande Bahia, 2016). Tal conformação caracteriza uma espécie de “coalizão” – configuração comum no contexto das eleições municipais.

Essa característica decorre, em grande medida, da prioridade dada a interesses locais imediatos, frequentemente sobrepondo-se a alinhamentos ideológicos consistentes e favorecendo personalismos e negociações baseadas em redes de influência e vínculos pessoais. Diferentemente do âmbito federal, em que os partidos apresentam posicionamentos mais claros dentro de um espectro ideológico polarizado, essas práticas locais não deixam de existir, embora assumam formas menos explícitas.

Diante disso, este estudo não se limitou à análise pelas categorias tradicionais de direita ou esquerda, mas buscou compreender como práticas neoliberais se manifestam localmente. Afinal, a filiação partidária ou a adesão formal a uma ideologia não garantem, por si só, o compromisso com “boas práticas”, como, a exemplo, uma efetiva implementação de políticas públicas de qualidade.

Nesse espaço, conforme reportagem do Jornal Folha do Estado da Bahia (Ferreira Júnior, 2022), contas do exercício de 2020 da referida gestão foram rejeitadas pelo Tribunal de Contas dos Municípios da Bahia (TCM-BA). Isso em razão de graves irregularidades, tais como: abertura de créditos sem autorização legislativa, ausência de processos licitatórios e fraudes relacionadas a concursos públicos.

A gestão municipal foi posteriormente sucedida pelo prefeito Tarcísio Torres Pedreira, que esteve à frente do Executivo local nos anos de 2021 e 2022, considerando o período

abrangido por esta análise. À época, era filiado ao Partido Solidariedade (SD), uma agremiação política de centro que atuava de maneira pragmática nas esferas municipais, formando alianças diversas independentemente de orientações ideológicas rígidas. Ainda nesse ínterim, conforme reportagem do Jornal Grande Bahia (2022), o gestor público manifestou apoio ao então candidato ao governo da Bahia, Antônio Carlos Magalhães Neto (ACM Neto), do Partido União Brasil.

Dada essa aproximação com o contexto executivo, pode-se ir ao encontro das evidências quantitativas. A educação infantil pública do município de São Gonçalo dos Campos, entre 2017 e 2022, obteve algumas oscilações, como demonstrado em números na Tabela 6, sendo possível tecer algumas considerações:

- a) a pré-escola teve uma tendência de crescimento moderado, com pico em 2021;
- b) a creche teve crescimento expressivo a partir de 2019, mas ainda apresentou flutuações;
- c) os números de matrículas na creche ascenderam a partir do ano de 2019, período marcado pelo auge da pandemia imposta pela Covid-19;
- d) os números reafirmam a histórica tendência de maior número de matrículas na pré-escola do que na creche;
- e) de modo geral, na creche houve uma expansão importante entre 2017 e 2020, seguida de uma leve queda e uma tendência de estagnação;
- f) de modo geral, a pré-escola apresentou uma expansão moderada e sustentada, com flutuações, mas mantendo crescimento.

Tabela 6 - Número de matrículas da rede regular da educação infantil pública de São Gonçalo dos Campos - BA (2017 a 2022)

Ano	Total de matrículas	
	Creche	Pré-escola
2017	95	493
2018	55	483
2019	211	457
2020	328	478
2021	264	621
2022	279	547

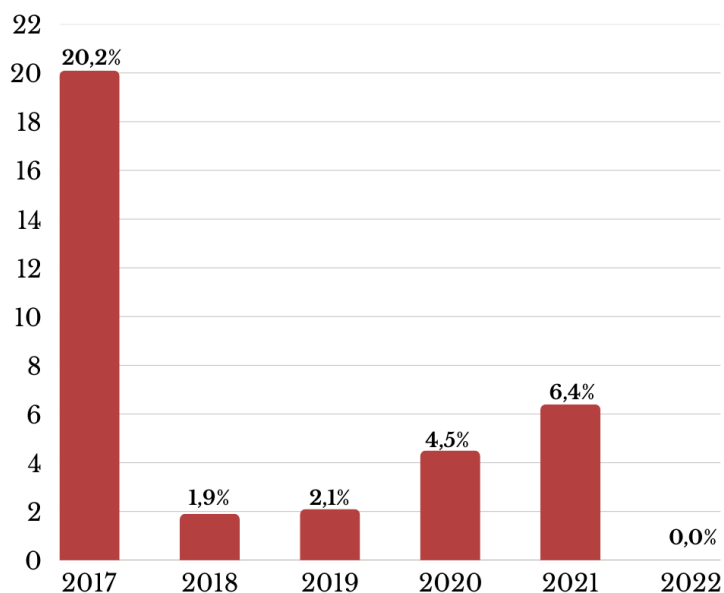
Fonte: elaboração própria (2025)²⁵.

²⁵ O painel apresenta estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica. Os dados são anuais e nele estão disponibilizados dados desde o ano de 2014. Consta, neste estudo, dados oriundos da atualização realizada em 6 de fevereiro de 2025. Disponível em:

A respeito da educação infantil, em sua totalidade, quando realizada a soma dos números registrados de matrículas (creche + pré-escola) neste interstício, anos de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022, vê-se, respectivamente, 588, 538, 668, 806, 885 e 826. Assim, como sinalizado, nota-se que o aumento das matrículas na referida etapa da educação pública obteve um destaque durante os anos de 2020 a 2022, inclusive em momento pandêmico.

A evidência pode estar relacionada não apenas aos esforços municipais para efetivar a oferta, visto que o município aderiu à modalidade remota em toda sua rede (Sousa, 2024), como também às condições socioeconômicas decorrentes da pandemia causada pela Covid-19. Nesse contexto, recorda-se sobre a Bahia ter sido a unidade federativa com maior taxa de desocupação, junto com Pernambuco, alcançando cerca de 21,3% durante o primeiro trimestre de 2021 (IBGE, 2021). O desemprego e a redução da renda familiar possivelmente levaram muitas famílias a matricularem seus filhos na rede pública, aumentando a demanda por vagas gratuitas e evidenciando o papel social da instituição de educação pública. Apesar do destaque em relação à matrícula, este não é extensivo quando se trata da educação infantil em tempo integral, como demonstra a Figura 4:

Figura 4 - Percentual de matrículas em tempo integral - educação infantil (classe comum/exclusiva) – São Gonçalo dos Campos, BA (2017–2022)



Fonte: elaboração própria (2025).

O Painel de Estatística, baseado em dados do Censo Escolar, também disponibiliza o filtro para mapear a localização das matrículas, a partir dos eixos zona urbana e zona rural, como demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Localização das matrículas da rede regular da educação infantil pública de São Gonçalo dos Campos - BA (2017 a 2022)

Ano	Localização	
	Zona urbana	Zona rural
2017	281	307
2018	316	222
2019	423	245
2020	467	339
2021	532	353
2022	454	372

Fonte: elaboração própria (2025).

A tendência geral é de crescimento em ambas localizações, com destaque para o aumento significativo nas zonas urbanas (visto que, no início do recorte temporal desta pesquisa, havia 281 matrículas na zona urbana, e finda com 454 matrículas), embora com sinais de estabilização ao fim. Pode-se considerar, ainda, que:

- a) em 2017, a zona rural tinha mais matrículas que a urbana;
- b) a partir de 2018, a zona urbana ultrapassou a rural e continua crescendo até 2021, ilustrando uma espécie de “urbanização da matrícula”, com a procura por vagas e concentração de crianças na zona urbana.

Ao refletir sobre as ponderações elencadas, pode-se vislumbrar uma série de porquês, como: migração do espaço rural ao urbano, fechamento ou fusão de escolas na zona rural, acesso e expansão na zona urbana, melhoria no transporte escolar ou mudança no perfil demográfico. Com relação a esse dado, vale relembrar a pesquisa de mestrado de Lima (2015), ratificada por Souza (2023), quando grifam a nucleação seguida da série de fechamento de escolas do campo no município de São Gonçalo dos Campos, a partir da justificativa de “otimizar o uso dos recursos públicos”. De acordo com Lima (2015, p. 51, grifo nosso),

os problemas das escolas rurais multisseriadas [...] **são negligenciados por uma lógica de gestão pública que busca desviar os problemas estruturantes de investimentos na educação pública** de qualidade no campo, para uma discussão de caráter meramente didático em torno da organização das turmas em multissérie. Dentro desta lógica, os problemas das escolas rurais (em tese) poderiam ser facilmente resolvidos com o fechamento das escolas multisseriadas.

Nesse contexto, ao considerar a particularidade de crianças de 0 a 5 anos de idade, o impacto do fechamento dessas escolas torna-se ainda mais acentuado, em razão das

especificidades relacionadas a essa faixa etária. A exposição dessas crianças às exigências do deslocamento, incluindo adversidades de tempo e horário, representa um fator crítico. No caso dos bebês, a oferta de atendimento educacional torna-se ainda mais complexa, uma vez que muitas famílias não conseguem acompanhar ou viabilizar o transporte escolar.

Vale destacar que o ECA assegura, em seu artigo 53, inciso V, o direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima da residência (Brasil, 1990), o que reforça a importância de garantir o atendimento educacional no território onde a criança vive. Já nos filtros de sexo disponibilizados pela plataforma e organizados na Tabela 8, pode-se considerar que, embora, em 2017 e 2018, o número de meninos fosse maior ou muito próximo ao de meninas, a partir de 2019 as matrículas femininas ultrapassaram consistentemente até 2022.

Tabela 8 - Distribuição das matrículas por sexo na educação infantil da rede pública de São Gonçalo dos Campos, BA (2017 a 2022)

Ano	Sexo	
	Masculino	Feminino
2017	309	279
2018	270	268
2019	330	338
2020	389	417
2021	430	455
2022	394	432

Fonte: elaboração própria (2025).

Outra evidência pertinente é o mapeamento de cor/raça disposto. A partir do painel, nota-se que (Tabela 9):

Tabela 9 - Distribuição por cor e raça das matrículas da educação infantil pública de São Gonçalo dos Campos, BA (2017 a 2022)

Ano	Cor/Raça			
	Branca	Preta/Parda	Outra	Não disponibilizada
2017	6	491	1	90
2018	1	427	-	110
2019	4	565	-	99
2020	2	689	1	114
2021	10	702	1	172
2022	9	571	2	244

Fonte: elaboração própria (2025).

Com os dados, percebe-se que:

- a) em todos os anos analisados, mais de 90% das crianças com cor/raça declarada pertencem ao grupo preta/parda;

- b) os registros de crianças brancas variam entre 1 e 10 por ano, sendo praticamente residuais no conjunto total;
- c) aumento significativo de registros “não disponibilizados”;
- d) a categoria “outra” é pouco expressiva.

A partir das informações, buscou-se refletir a composição étnico-racial da educação infantil da rede pública, bem como o reforço à importância de considerar-se políticas de igualdade racial e combate ao racismo, para que a escola não apenas acolha as crianças, mas reaja aos muitos tipos de violência. Diante dos aspectos “outra” e “não disponibilizada”, observa-se o número de cor/raça não declarada em relação ao total de matrículas, já que esse dado se perfaz sob a compreensão social dessas categorias. Dessarte, lembra-se de Soares, Feital e Melo (2023, p. 161), quando pontuam:

Na história de cada criança negra é possível encontrar **fragmentos** da história de todas as crianças negras. Na história de cada mulher negra é possível encontrar **sinais** da história de todas as mulheres negras. Na história de cada homem negro podemos perceber a **marca** da história de todos os homens negros.

Se a infância é a terra que nos mantém de pé, é a partir dela que se inscrevem fragmentos que, ao se sobreporem, revelam marcas duráveis da experiência social. Esses sinais compõem um fio que nos conecta diacronicamente à história e, sincronicamente, às estruturas que organizam o presente. Nesse sentido, o número de pessoas que não se declaram racialmente não pode ser compreendido como uma escolha meramente individual ou categorial, mas como resultado de processos racistas complexos, nos quais opera como mecanismo de “autohumanização”.

Nesse ínterim, Fanon (2008) se torna fundamental, ao apontar que o desejo de branqueamento se manifesta em múltiplas esferas, não apenas no plano físico, mas também nos âmbitos cultural e social (inclusive afetivo). O homem negro deseja tornar-se branco porque, historicamente, a própria ideia de humanidade foi construída a partir de padrões europeus. Assim, embora as crianças sejam peremptórias ao criar consciência e sua capacidade de reação, a escola pode se constituir enquanto espaço de construção de repertório e de afirmação, inclusive para suas famílias.

Com relação ao corpo docente, nota-se que:

Tabela 10 - Evolução do número de docentes da educação infantil da rede pública de São Gonçalo dos Campos, BA (2017 a 2022)

Ano	Número de docentes	
	Creche	Pré-escola
2017	-	53
2018	8	41
2019	17	36
2020	39	36
2021	23	38
2022	25	47

Fonte: elaboração própria (2025).

A Tabela 10 revela uma ampliação significativa no número de docentes atuando nas creches públicas de São Gonçalo dos Campos a partir de 2018, refletindo um esforço para ampliar o atendimento da educação infantil. Já a pré-escola apresentou flutuações no quadro docente, com tendência de recuperação após 2019. A leve oscilação observada em 2021 pode ser atribuída ao contexto pandêmico e às reestruturações administrativas decorrentes.

Em 2017, a distribuição percentual de docentes por forma de contratação na rede pública de educação infantil indicava que 86,8% eram profissionais concursados, efetivos ou estáveis, enquanto 13,2% atuavam sob contrato temporário. Em 2020, observou-se um leve aumento na proporção de docentes concursados, efetivos ou estáveis (87,1%), ao passo que os contratos temporários representaram 11,4% e os contratos sob regime de Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), 1,4%, principalmente ao considerarmos o momento pandêmico, que afastou a necessidade de contratos. Já em 2022, houve uma redução na proporção de efetivos para 79,1%, com aumento dos contratos temporários, que passaram a representar 20,9% do total (Inep, 2025).

No que se refere à escolaridade docente, observa-se um aumento no percentual de professores com formação em ensino superior (licenciatura), que passou de 47,17%, em 2017, para 56,72%, em 2022. Em contrapartida, o percentual de docentes com formação em Normal/Magistério apresentou uma leve redução no período analisado, passando de 30,19% em 2017 para 29,85% em 2022 (Inep, 2025).

Tabela 11 - Oferta de creche e pré-escola na educação infantil da rede pública de São Gonçalo dos Campos, BA (2017 a 2022)

Ano	Escolas	
	Creche	Pré-escola
2017	6	19
2018	4	10
2019	5	11
2020	9	7
2021	6	10
2022	8	12

Fonte: elaboração própria (2025).

Revisitando os anos que antecederam a delimitação temporal do estudo, observou-se que no ano de 2015 o município contava com oito creches e, em 2016, com um total de nove, caindo para seis em 2017 (Tabela 11). Com relação à pré-escola, em 2015 e 2016, o número de 20 creches caiu para 19, em 2017 (Inep, 2025).

Dada a exposição, nota-se, que:

- a) houve uma oscilação no número de creches, chegando a quatro em 2018;
- b) queda acentuada na pré-escola em 2018;
- c) ambos os segmentos apresentaram crescimento em 2022 (oito creches e 12 pré-escolas), o que pode sinalizar uma retomada das atividades e expansão da rede após os impactos da Covid-19.

Soma-se a esses achados o registro apresentado por Lima (2020), a partir de entrevistas realizadas com integrantes do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos, no qual se evidencia que a maior parte das unidades de creche encontrava-se fechada à época da pesquisa. Essa situação já se estendia por alguns anos, resultando na existência de apenas uma creche em funcionamento em tempo integral (Lima, 2020).

Diante dos expostos, presumem-se práticas que se aproximam da organização administrativa gerencialista, evidenciada na ênfase à eficiência e nos resultados como elementos centrais. Conforme destaca Bresser-Pereira (2022, p. 19), “a reforma gerencial brasileira foi baseada, no plano da gestão, na administração por resultados, na competição administrada por excelência e no controle social”.

Finalizada a exposição e aproximação de como se constituiu o perfil nos anos de 2017 a 2022 da educação infantil pública, passa-se à leitura e análise dos principais ordenamentos municipais que orientaram a oferta da educação infantil nesse período. Tais normativos

constituem as bases legais que estruturam, de fato, o cotidiano das ações pedagógicas e administrativas na rede de educação infantil municipal.

5.2 NATUREZA E REFLEXÕES SOBRE O ORDENAMENTO DA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Enquanto primeira etapa da educação básica, a educação infantil é regulada por um conjunto articulado de dispositivos legais que estabelecem a obrigação do poder público, especialmente dos municípios, de garantir sua oferta gratuita e progressivamente universalizada (Brasil, 1988, 1996). Esses normativos reforçam a centralidade do município na garantia do direito à educação infantil, configurando um dever inafastável que, quando não cumprido, pode configurar violação a direitos fundamentais. Assim, esses marcos legais brasileiros consolidam a educação infantil como direito social e atribui aos entes federativos o compromisso de estruturar políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência das crianças.

No município de São Gonçalo dos Campos, além dos marcos nacionais até aqui discutidos, destacam-se normativas locais que especificam a organização e o funcionamento da rede municipal de ensino. Nesse sentido, por se tratar do espaço em que se expressam de forma mais direta as intenções da política educacional, por meio de documentos normativo-legais, organizam-se, no Quadro 3, aqueles que tematizam a educação infantil no âmbito municipal.

Quadro 3 - Ordenamento de caráter municipal que versa sobre a educação infantil em São Gonçalo dos Campos, vigente no período de 2017 a 2022

Documento	Ano	Finalidade
Lei nº 495 - Lei Orgânica da Educação	2001	Institui a Lei Orgânica da Educação
Lei nº 001 - Lei Orgânica Municipal	2006	Altera a Lei Orgânica nº 371, de 1990
Lei nº 719 - Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração	2009	Institui o Plano Profissional dos Servidores do Magistério
Decreto 041 - Rede Municipal Unificada de Educação Infantil	2017	Dispõe sobre a reorganização da Educação Infantil quanto à competência da creche e da pré-escola na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos
Lei nº 907 - Plano Municipal de Educação	2017	Institui o Plano da Educação Municipal, alterando a Lei nº 834, de 2015
Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil	2017	Institui o regime de todas as creches e creche-escolas da rede pública
Referencial Curricular da Rede Municipal	2020	Institui o PRISMA dos Currículos Escolares

Fonte: elaboração própria (2025).

A Lei Orgânica (Lei nº 001/2006) salienta que:

Art. 132 - A. A Educação é um direito de todos e dever do Estado e da sociedade, cabendo ao Município assegurar que o ensino seja baseado nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e igualdade social e do respeito aos direitos humanos, visando constituir-se em instrumento do desenvolvimento da capacidade de elaboração e de reflexão crítica da realidade, propiciando ao homem atuar no processo de transformação da sociedade (São Gonçalo dos Campos, 2006, p. 79).

No artigo 133, inciso III, a Lei Orgânica municipal, ao ratificar diretrizes mais amplas, foca na educação infantil, ao afirmar que o município garantirá o “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (São Gonçalo dos Campos, 2006, p. 79). Tal dispositivo reforça o compromisso local com a oferta da educação infantil, em conformidade com os preceitos constitucionais e legais que reconhecem essa etapa como um direito das crianças e um dever do Estado.

A Lei Orgânica da Educação de São Gonçalo dos Campos, promulgada em 24 de maio de 2001, propõe um modelo de gestão democrática, com caráter integrado e participativo, a ser operacionalizado por meio de um Congresso Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, de Colegiados e de Assembleias Escolares (São Gonçalo dos Campos, 2001). A proposta delinea atribuições institucionais voltadas à gestão educacional, sinalizando um esforço inicial de estruturação do sistema local de ensino sob princípios de descentralização e participação social. No entanto, embora represente um marco normativo importante na história educacional do município, a Lei Orgânica da Educação, promulgada há 15 anos, revela-se significativamente desatualizada frente às diretrizes legais e pedagógicas contemporâneas. Ainda assim, a norma permanece em vigor, sem ter sido formalmente revogada.

A ausência de menções específicas à educação infantil, por exemplo, demonstra uma lacuna significativa nesse ordenamento, frente aos avanços legislativos e teóricos que essa etapa assumiu nas últimas décadas no campo de estudo das políticas públicas. Ademais, ao atribuir a um Congresso Municipal de Educação a responsabilidade pela elaboração bienal do Plano de Educação do município, com base nas demandas sociais levantadas em plenária, a proposta adota uma abordagem participativa, porém desarticulada das diretrizes vigentes que orientam a formulação decenal dos planos nacionais e subnacionais, conforme estabelecido no PNE/2014.

Soma-se a isso um caráter conservador na composição do Conselho Municipal de Educação, ao exigir, expressamente, a representação de instituições católicas e evangélicas: “Art. 10 - O Conselho Municipal de Educação terá a seguinte composição: [...] Um representante da Igreja Católica (Pastoral); Um representante da Igreja Evangélica” (São Gonçalo dos Campos, 2001, p. 3). Tal dispositivo evidencia uma orientação ideológica pouco

compatível com o princípio da laicidade do Estado e com a liberdade de cátedra, previstos na Constituição Federal de 1988.

No âmbito do recorte temporal desta pesquisa, que se inicia em 2017, a educação infantil passa a apresentar avanços normativos no município, conforme o levantamento documental realizado. Nesse contexto, o Decreto nº 041, de 6 de abril de 2017, constitui o primeiro documento identificado nesta investigação a tratar especificamente da Educação Infantil em São Gonçalo dos Campos.

O referido decreto dispõe sobre a reorganização da educação infantil, define as competências da creche e da pré-escola no âmbito da Rede Municipal de Educação e estabelece outras providências. De acordo com o documento, a creche atende crianças de 6 meses a 3 anos de idade, com duração de 2 anos e 6 meses, enquanto a pré-escola é destinada a crianças de 3 anos, 11 meses e 29 dias a 6 anos de idade, com duração de 2 anos (São Gonçalo dos Campos, 2017a).

O documento estabelece, também, critérios para a realização das matrículas na rede municipal de educação infantil:

Art. 2º - Aplicar-se-ão os seguintes critérios para a realização das matrículas na Educação Infantil:

I - as crianças que completarem 4 (quatro) anos até 31 de março do ano corrente, ingressarão no Estágio I da Pré-escola;

II - as crianças que completarem 5 (cinco) anos até 31 de março do ano corrente, ingressarão no Estágio II da Pré-escola;

Art. 3º - Fica estabelecida a data de corte em 31 de março, nos Termos da Lei nº 11.274/2006 e do Parecer CNE/CEB nº 39/2006 (São Gonçalo dos Campos, 2017a, art. 2º-3º).

Outra documentação indispensável à análise é o Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil, publicado em 27 de dezembro de 2017. Entre os documentos levantados, este é um dos dois que tem como objetivo e foco central a educação infantil pública de São Gonçalo dos Campos. O Regimento Unificado sinaliza que:

Art. 4º A organização administrativa, didática e disciplinar da Rede Municipal de Educação Infantil, com base nos dispositivos constitucionais, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, reger-se-á pelo presente Regimento (São Gonçalo dos Campos, 2017e, p. 49).

O Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil tem início com a epígrafe “Ensina a criança no caminho em que deve andar, e mesmo quando for idoso não se desviará dele” – citação de origem bíblica. A presença desse enunciado em um documento normativo da educação pública suscita problematizações relevantes, especialmente no que se refere ao princípio da laicidade do Estado e às concepções de infância e de educação que

orientam a política. Além disso, a epígrafe aponta para uma perspectiva formativa de caráter moralizante, que pode tensionar abordagens contemporâneas mais progressistas.

De forma geral, o documento é integrado por sete títulos, subdivididos em capítulos. Os títulos perpassam por: Caracterização; Organização da vida escolar; Da organização administrativa e de gestão rede municipal; Dos direitos e dos deveres dos participantes do processo educativo; da Gestão Democrática; Do Projeto Político Pedagógico; Das disposições gerais e transitórias (São Gonçalo dos Campos, 2017e).

Na leitura, embora exista um capítulo intitulado de *Identificação*, observa-se a ausência de registros sobre a história e memória da educação infantil no município, bem como sobre o processo de elaboração do próprio regimento, sinalizando apenas que, “conforme Decreto Lei Municipal nº 041/2017, a Educação Infantil do município de São Gonçalo dos Campos é constituída de Creche e Pré-escola” (São Gonçalo dos Campos, 2017e, p. 49) e que a rede cumprirá os princípios e os fins estabelecidos pela LDB. De acordo com o Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil, a etapa supracitada deverá ocorrer, conforme o art. 8º, de modo que a criança consiga:

- I - desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- II - descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- III - estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- IV - estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- V - observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- VI - brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- VII - utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- VIII - conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação em frente a elas e valorizando a diversidade (São Gonçalo dos Campos, 2017e, p. 49 - 50).

Ainda, de forma que a escola consiga, como exposto no art. 9º, para além dos objetivos da LDB/96:

- I - exercer atividade complementar à ação da família no cuidado e educação de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade;

II - desenvolver estudos sobre novas concepções de crianças emanadas pela Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, legislação internacional, nacional, estadual e municipal, incorporando conceitos ao Projeto Político-Pedagógico;

III - envolver os educadores e a comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Plano Gestor;

IV - utilizar metodologias pedagógicas apropriadas ao nível de desenvolvimento da criança, respeitando-a como ser único, indivisível, sujeito de sua história;

V - mediar e avaliar o desenvolvimento da criança sem o objeto de promoção, provendo meios de garantir seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, ético, estético, linguístico e social (São Gonçalo dos Campos, 2017e, p. 50).

Embora o documento adote a LDB como referência, bem como a reorganização do Decreto Municipal nº 041/2017, o Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil, em sua seção *Modalidade de Ensino*, salienta a creche como modalidade. Isso ainda que, na verdade, esta se constitua enquanto primeiríssima subetapa da educação infantil, seguida da pré-escola. Dessarte, evidencia-se uma confusão quanto à constituição da educação infantil.

Quadro 4 - Informações sobre a oferta da Educação Infantil municipal conforme o Regimento

CRITÉRIOS DE AGRUPAMENTO DE ALUNOS POR ESPAÇO FÍSICO E IDADE	
BERÇÁRIO I	0 A 1 ANO E 5 MESES
BERÇÁRIO II	1 ANO DE 6 MESES A DOIS ANOS E 5 MESES
MATERNAL	2 ANOS E 6 MESES A 3 ANOS E 11 MESES
DA JORNADA DIÁRIA DE TRABALHO COM ALUNOS	
MANHÃ	07H ÀS 11H30MIN
TARDE	13H ÀS 17H
INTEGRAL	07H ÀS 17H

Fonte: elaboração própria (2025).

No Quadro 4, observa-se o uso de termos como *berçário* e *maternal*, que vêm caindo em desuso, sendo substituídos por nomenclaturas como *grupo*, acompanhados das respectivas idades (exemplo: G3) ou a abreviação de educação infantil e as idades correspondentes (exemplo: EI01). Refletir sobre as terminologias é importante neste estudo, pois a forma como nomeamos os elementos carrega concepções de mundo. Assim, algumas dessas nomenclaturas, à luz das vivências da autora, já se mostram superadas no presente.

Com relação ao currículo, o Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil sinaliza que:

Art. 14. Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de até 5 anos, a qualidade das experiências oferecidas

que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- I - o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas.
- II - o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- III - o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- IV - a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- V - o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (São Gonçalo dos Campos, 2017e, p. 53).

O currículo abrangerá duas grandes áreas: formação pessoal e social, voltada aos processos de construção da identidade e da autonomia das crianças; e conhecimento de mundo, que contemplará movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática (São Gonçalo dos Campos, 2017e). Quanto ao processo de matrícula, o Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil apresenta orientações evidentes às famílias e às escolas acerca de documentação, caracterização das turmas e as responsabilidades de cada ator.

Relembrando as DCNEIs, de 2009, na etapa da educação infantil, todo o processo de avaliação não tem por objetivo a seleção, a promoção ou a classificação. Assim, os princípios para qualidade estabelecidos no Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil são:

- Art. 25. A avaliação será subsidiada por procedimentos de observação, registros contínuos, e terá por objetivo permitir o acompanhamento:
- I. - sistemático e contínuo do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas propostos;
 - II. - do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional;
 - III. - da participação da comunidade escolar nas mais diversas atividades propostas pela Rede Municipal;
 - IV - da execução do planejamento curricular (São Gonçalo dos Campos, 2017e, p. 55-56).

Por fim, o documento indica uma tentativa de avaliação institucional da Rede Municipal, contemplando aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, a ser realizada por meio de procedimentos internos, com a participação do Conselho Municipal de Educação e de técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), e consolidada em relatórios destinados a orientar o planejamento das escolas (São Gonçalo dos Campos, 2017e). Tal característica se distancia de uma perspectiva de avaliação participativa. Ademais, o documento não apresenta um plano específico voltado à formação continuada dos profissionais da educação infantil.

Nesse contexto, o Plano Municipal de Educação (Lei nº 907, de 18 de dezembro de 2017), que alterou integralmente e acrescentou dispositivos à Lei nº 834/2015, passou também a tratar a educação infantil como uma de suas prioridades, abordando-a tanto no marco situacional quanto nas metas estabelecidas. Na seção dedicada ao marco situacional da educação infantil, o documento reconhece que, até aquele ano, fazia-se

[...] necessário um olhar mais cuidadoso para a Educação Infantil, pois existem problemas do dia a dia que requerem breve solução, tais sejam: ausência de um profissional da área de saúde, como uma nutricionista para avaliar a qualidade da alimentação e orientar os profissionais que preparam a merenda; psicopedagogos e fonoaudiólogos. Há ainda questões pedagógicas como falta de material lúdico e pedagógico, além da infraestrutura e instalações inadequadas para a segurança e bem estar, espaços que não visam a acessibilidade das crianças que estão matriculadas e que necessitam desta assistência. **Outra questão é a falta de projetos educativos para a Educação Infantil** (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 34, grifo nosso).

O excerto evidenciou não apenas o desafio material e estrutural do atendimento educacional às primeiras infâncias no município, mas também o distanciamento entre as exigências legais que orientam a oferta da educação infantil e as condições efetivas de sua implementação. Tal cenário remete à noção que Rosemberg (2002) denomina de *educação para a subalternidade*. Segundo a autora, durante as décadas de 1970 e 1980, políticas públicas voltadas à educação infantil nos países periféricos foram fortemente influenciadas por organismos internacionais, como a Unesco e o Unicef, que propunham a ampliação da cobertura por meio de programas de baixo custo e caráter comunitário. Em suas palavras:

Um fértil e variado menu para orientar a expansão da EI foi formulado, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (Rosemberg, 2002, p. 35).

O PME, de 2017, também descreveu, no recorte analisado, as formas de financiamento da educação no município, indicando fontes de recursos e/ou responsabilidades na garantia da oferta do direito à educação. O documento estabelece que deverá ser “destinado, no período de vigência do presente plano, o percentual mínimo de 25% da receita líquida do município, advinda de impostos, na manutenção e desenvolvimento da educação” (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 82). Essa informação ratifica a própria Lei Orgânica de 2006.

De forma complementar, o Plano Municipal de Educação (São Gonçalo dos Campos, 2017b) indica que, conforme previsto em lei, o salário-educação constitui uma fonte adicional de financiamento para a educação básica. Além desse recurso, o município também conta com os repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cuja vigência, à época, estendia-se até 2020, conforme a Lei nº 11.494/2007.

O documento também destaca a relevância dos programas financiados pelo FNDE como formas de ampliar o orçamento da educação municipal. Entre esses programas, ganham destaque o Pnae e o Pnate, que contribuem para o fortalecimento da atuação da Secretaria de Educação, visando à melhoria da qualidade e da eficiência no atendimento aos estudantes (São Gonçalo dos Campos, 2017b). Esses programas são importantes políticas que buscam reduzir a evasão escolar e equalizar condições, especialmente pela compreensão de que municípios mais vulneráveis dependem fortemente desses para garantir o funcionamento básico das escolas.

O texto não tem por objetivo debruçar-se sobre o PME, no entanto, observou-se que algumas metas e algumas estratégias têm incidência direta e/ou indireta na educação infantil local, como organizado no Apêndice D. Em observância e comparando ao PNE/2014, revelam-se três categorias principais de correspondência: metas reiteradas, alinhadas e inovadas. As metas reiteradas são replicações quase literais do texto do PNE, já as alinhadas mantêm aderência aos objetivos do plano nacional, mas com alguns ajustes à realidade municipal, sem romper com a orientação federal. Por fim, as inovadas introduzem elementos específicos, quantitativos ou qualitativos, que extrapolam ou diferenciam-se substancialmente das diretrizes nacionais. Esse é o caso da Meta 1, que estabelece o atendimento de 60% da população de até três anos em creches, superando em 10 pontos percentuais a meta do PNE/2014.

Ao se observar outras metas do PME, nota-se que a Meta 4 (Educação Especial) está *alinhada* ao prever o atendimento educacional especializado na rede regular, ainda que com estratégias formuladas localmente. Por outro lado, a Meta 7, ao reiterar integralmente o foco na melhoria do Ideb e no fortalecimento das avaliações nacionais, apresenta-se como uma meta *reiterada*. De modo geral, o plano subnacional evidencia forte correspondência com o plano nacional.

Embora a Meta 7, concebida como um instrumento de avaliação da educação básica, proponha fomentar a qualidade da educação em “todas as etapas e modalidades”, seu foco recai principalmente sobre os indicadores do Ideb, que, por natureza, não contemplam a educação infantil. Ainda assim, algumas das estratégias previstas nessa meta são relevantes para tal etapa.

Essa limitação evidencia uma lacuna importante, apontada no âmbito da Meta 1, especialmente na estratégia 1.6:

1.6. Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 84-85).

Sobre isso, Rosemberg (2013) já alertava para a necessidade de distinção entre a política de avaliação na/da educação infantil e a avaliação da política para a educação infantil. Como campo de conhecimento e problema social, essa temática exige atenção pública como questão de política educacional. Desse modo, o tema é delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda e na pauta de negociações das políticas sociais, busca visibilidade, legitimidade pública, recursos e mobiliza tanto defensores quanto opositores. Em certa medida, trata-se de mais uma tentativa da educação infantil, enquanto campo minoritário, de se integrar ao campo hegemônico da educação básica com sua respectiva identidade (Rosemberg, 2013).

Neste espaço sobre os documentos oficiais, destaca-se, por fim, o Referencial Curricular Municipal, divulgado em 2020, de caráter robusto, por reunir pouco mais de 500 páginas. Em uma leitura inicial, percebe-se avanços significativos, especialmente no que diz respeito à concepção e à estrutura da educação infantil.

De acordo com o próprio documento, a discussão para a elaboração do Referencial teve início em 2019, mas não avançou como previsto, considerando a falta de orientação técnica ou as adversidades que permeavam as políticas educacionais do município à época. No que se refere à educação infantil, a construção do conteúdo foi mediada pela coordenação da referida etapa e teve como objetivo conferir uma identidade local ao currículo.

Para isso, professores foram convidados a registrar suas vivências, de modo a aproximar as orientações da BNCC à realidade do município, no qual cada escola organizou esse processo por meio de grupos de estudos e aprendizagens compostos por professores e demais profissionais da instituição (São Gonçalo dos Campos, 2020). De acordo com o documento, as produções foram baseadas nos eixos estruturantes “interações” e “brincadeiras”, orientando-se pelas experiências vividas nas escolas, pela caracterização dos sujeitos e das práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Ao analisar o documento, nota-se um hibridismo entre os textos das DCNEIs e da BNCC, compreendidos, neste estudo, como divergentes em suas concepções, tendo em vista que a Base Nacional tenciona pelo esvaziamento do currículo de seu conteúdo histórico e científico (Duarte, 2010). No entanto, percebe-se uma aproximação mais acentuada com a

BNCC, sobretudo no modo como são organizadas as propostas pedagógicas: direitos de aprendizagem, campos de experiência, grupos etários e a noção de educador de bebês.

Mesmo diante das problemáticas identificadas, o Referencial Curricular Municipal representa um avanço em relação ao que se observava no Regimento de 2017, sobretudo por reconhecer a necessidade de um perfil de educador alinhado às especificidades da educação infantil, bem como por atualizar a organização dessa etapa no que se refere às faixas etárias e à nomenclatura adotada. Outro aspecto relevante que supera a perspectiva presente no Regimento de 2017 refere-se ao estatuto da educação infantil e à transição para o ensino fundamental, compreendida não como preparação, mas como continuidade do percurso formativo da criança. Nessa direção, o documento afirma:

Ressaltamos a importância em compreender que, apesar da Educação Infantil ter um fim em si mesma e não ter como objetivo preparar o estudantes para o Ensino Fundamental, portanto deve-se entender que os dois seguimentos são indissociáveis, uma vez que envolvem processos que andam lado a lado: conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção (São Gonçalo dos Campos, 2020, p. 137).

Com isso, cabe destacar que o Referencial Curricular Municipal tem como objetivo principal nortear as aprendizagens essenciais e progressivas que todos os sujeitos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, incluindo a educação infantil. Para tanto, o documento ressalta a necessidade de sua complementação pelas unidades educacionais, em consonância com a autonomia dos respectivos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, afirma que:

O Referencial Curricular só se concretizará por meio de sua complementação com os Currículos Escolares e os Planos de Ensino, através de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) como também nas relações entre educadores e estudantes que precisam estar comprometidos com a aprendizagem como direito do sujeito, um dever legal e social de todos (São Gonçalo dos Campos, 2020, p. 26).

Na seção específica à educação infantil, o documento faz referência a documentos mais amplos, como as DCNEIs, a BNCC, o PNE e o PEE, bem como cita alguns pontos intrínsecos à organização do currículo:

- Os eixos norteadores que são as interações e as brincadeiras;
- Os princípios éticos, políticos e estéticos;
- O cuidar e educar indissociáveis;
- A criança como ser integral e potente, que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens;
- O currículo agindo no sentido de constituir as subjetividades humanas;
- O dever da escola na seleção de saberes e conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes que necessitam ser compartilhados e reelaborados com as novas gerações em uma sociedade complexa;

- As instituições de Educação Infantil são contextos de promoção da equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais;
- Os direitos de aprendizagem devem ser considerados na elaboração dos currículos e planos de atividades (São Gonçalo dos Campos, 2020, p. 56).

Diante da leitura dos documentos, observa-se que a educação infantil dispõe de um repertório documental em estado embrionário, fundamentando-se, em grande parte, em diretrizes educacionais de caráter mais amplo, sejam elas nacionais ou municipais que são voltadas a toda a rede municipal. Ainda, em momentos, as redações mostram-se orientadas por concepções neoconservadoras.

De acordo com Pereira e Santos (2024), a principal diferença entre os neoconservadores e o conservadorismo tradicional é que, além de continuarem a valorizar aspectos como autoridade, moralidade, família, igreja e “decência”, eles também enfatizam a importância do indivíduo, sua capacidade de tomar decisões e a defesa do livre mercado (Apple, 2003 *apud* Pereira; Santos, 2024). Neste espaço, lembra-se de Bresser-Pereira (2022, p. 1), quando esclarece que, “nas sociedades capitalistas, para coordenar os setores competitivos da vida econômica, o Estado conta com uma segunda instituição, o mercado, por ele regulada”.

Como enfatizou Brown (2019), a racionalidade neoliberal vai além da promoção da competição, da liberdade e da valoração do mercado. Trata-se de um projeto político-moral que busca proteger hierarquias tradicionais e sustentar os elementos da direita radical ascendente. Portanto, considerando a reflexão estabelecida sobre os principais ordenamentos que regulam a educação infantil no município, passar-se-á a análise da oferta desse segmento no período de 2017 a 2022, a partir de dados empíricos retirados dos documentos incluídos no *corpus* principal.

6 A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (2017–2022): DIREITO GARANTIDO OU NEGADO?

Esta pesquisa teve como indagação a seguinte questão: de que modo o município de São Gonçalo dos Campos, Bahia, ofertou a política de educação infantil no período de 2017 a 2022?. Para respondê-la, delineou-se o objetivo de analisar a oferta da política de educação infantil no município de São Gonçalo dos Campos, Bahia, no período de 2017 a 2022.

Visando aos resultados, empreendeu-se uma pesquisa qualitativa, em que a análise dos documentos se deu a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), buscando vestígios que expressassem como, de fato, ocorreu a oferta nos anos de 2017 a 2022. Os vestígios, como tratado na seção 4, foram codificados e organizados em duas “categorias-mães”, sendo elas: 1) Condições de oferta da educação infantil em São Gonçalo dos Campos e 2) Atuação do Ministério Público diante da educação infantil: ausência de demandas registradas.

A primeira categoria revelou múltiplas nuances, especialmente porque a oferta educacional se concretiza por meio de diferentes frentes, materializando o conjunto de serviços, vagas, condições e recursos que o poder público disponibiliza à população para garantir a execução dessa política. Por essa razão, foi desdobrada em subcategorias. Nesse sentido, cabe retomar o alerta de Vieira (2007, p. 59), “por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas)”. No caso especial da educação infantil, Rosemberg (2015) lembra com atenção, de forma metafórica, para os riscos de utilizá-la como “cavalo de Tróia”.

Assim, esta seção dedicou-se a apresentar os achados identificados nos documentos (*corpus* principal), articulando-os a outras categorias de análise, sendo elas: a contradição, a práxis, a hegemonia e a mediação; tidas como horizontes de reflexão fundamentadas no materialismo histórico-dialético.

6.1 CONDIÇÕES DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS

A efetivação do direito à educação infantil pressupõe tanto a ampliação do acesso quanto a oferta educacional de qualidade em creches e pré-escolas – dever incumbido ao Estado, especialmente na dimensão dos municípios, conforme estabelece a CF/88 e a LDB/1996. Embora os avanços legais relacionados a essa etapa já somem pouco mais de três décadas de existência, em São Gonçalo dos Campos, a educação infantil ganhou maior impulso, quicá

tenha se iniciado ali um novo momento, a partir de 2017, com a instituição de dispositivos como o Decreto nº 41, que reorganiza a educação infantil e regulamenta a creche e a pré-escola, além do Regimento Unificado da Educação Infantil Municipal. Esses documentos tensionaram a criação de um novo cenário, resultando na reabertura de creches e pré-escolas em prédios destinados exclusivamente à educação infantil.

Dito isso, a partir dos “achadours” documentais sobre a oferta no município, foram identificadas cinco temáticas, reorganizadas em subcategorias dentro da macrocategoria *Condições de oferta da educação infantil em São Gonçalo dos Campos*. Essas subcategorias foram dispostas conforme apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 - Subcategorias e Códigos que integram a categoria *Condições de oferta da educação infantil em São Gonçalo dos Campos*²⁶

(continua)

Subcategorias	Códigos
Acesso, Cobertura e Demanda	Ampliação da oferta de vagas da Educação Infantil, inclusive em escola de atendimento especial; Atividades paralisadas e impossibilidade de atendimento às crianças em creche (tanto oferta da etapa, quanto unidade), por estruturas em condição de risco; Fechamento de Creches (2017-2019); Oferta de creche e pré-escolas, evidenciando (re)aberturas de escolas de Educação Infantil; Alta demanda por creches não atendida, especialmente para crianças de 0 a 23 meses, agravada pela distância; Quantidade de alunos em turmas de pré-escola; Acesso condicionado à disponibilidade de vagas, aliado a uma infraestrutura inadequada para crianças com necessidades especiais, limitando a inclusão efetiva; Acesso precário e condições inadequadas na Educação Infantil rural, com superlotação, falta de pessoal de apoio, alimentação insuficiente e infraestrutura deficitária, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças; Aderência a programas federais do MEC e Unicef.
Infraestrutura e Recursos	Atividades paralisadas e impossibilidade de atendimento às crianças em creche (tanto oferta da etapa, quanto unidade), por estruturas em condição de risco; Infraestrutura reduzida e inadequada, e falta de recursos pedagógicos nas unidades de Educação Infantil, comprometendo a segurança, acessibilidade e o desenvolvimento integral das crianças de 4 a 5 anos; Acesso condicionado à disponibilidade de vagas, aliado a uma infraestrutura inadequada para crianças com necessidades especiais, limitando a inclusão efetiva; Encaminhamento de uma sala de recursos; Falta de informações no Censo Escolar impede implantação de salas de recursos.

²⁶ Estes códigos e sua origem podem ser consultados no Apêndice C.

Quadro 5 - Subcategorias e Códigos que integram a categoria *Condições de oferta da educação infantil em São Gonçalo dos Campos*²⁷

(conclusão)

Subcategorias	Códigos
Formação e Gestão de Pessoal	Fragilidade nas estratégias propositivas relativas à Formação de Professores de Educação Infantil frente as consequências da pandemia da Covid-19; Fragilidade na política de expansão e ingresso ao cargo de professor; Descontinuidade de políticas entre os governos.
Gestão e Organização Pedagógica	Ausência de coordenadores pedagógicos ou coordenação geral de Educação Infantil; Construção coletiva, sem recurso financeiro, de Projetos Políticos Pedagógicos e de Regimentos Escolares; Criação de mecanismos para alfabetização na Educação Infantil.
Impactos da Pandemia	Paralisação presencial das creches nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia do Covid-19; Ensino remoto na Educação Infantil de São Gonçalo dos Campos, nos anos de 2020 e 2021; Orientação para ensino remoto sem políticas de garantia de acesso a equipamentos ou internet.

Fonte: elaboração própria, a partir dos códigos e unidades de contextos evidenciados na análise do *corpus* (2025).

Na dimensão *Acesso, Cobertura e Demanda*, observa-se que, em 2017, conforme o Plano Municipal de Educação, o município não contava com unidades escolares destinadas exclusivamente²⁸ à educação infantil e, ainda nesse ano, verificava-se a inexistência de oferta de creches. Nesse contexto, o Relatório de Monitoramento do PME registra o “fechamento das creches em 2017–2019 devido à falta de estrutura física”. Tal informação já havia sido antecipada no diagnóstico da Educação Infantil apresentado no próprio PME, que classificava as creches como “paralisadas”²⁹ (São Gonçalo dos Campos, 2022, p. 13). O PME enfatiza que:

No Município, as creches estavam em situação de risco em sua estrutura, por isso foram **paralisadas e estão impossibilitadas de atender a essas crianças**. No momento a Rede está sendo reordenada e há um plano de reconstrução e reforma dos prédios, para atendimento desse segmento. Além das creches as crianças do município estão matriculadas na Escola Mul. Prof Theonília de Oliveira na pré-escola e no 1º ano Fundamental I (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 46).

Desse modo, naquele ano, a Escola Municipal Pró Theonília de Oliveira (ofertante de pré-escola e do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental) configurava-se como a unidade que mais se aproximava de uma oferta exclusivamente voltada à educação infantil. Posteriormente, em 2018, a escola ampliou suas vagas no turno vespertino, em conformidade

²⁷ Esses códigos e sua origem podem ser consultados no Apêndice C.

²⁸ A expressão “exclusivamente” refere-se a escolas que oferecem apenas creche e/ou pré-escola.

²⁹ Assim, até 2019, o total de creches registradas pelos órgãos de pesquisa estatística se encontrava “paralisado”.

com as orientações estabelecidas pela Portaria Municipal nº 001/2017. Tal Portaria, emitida no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, dispôs de:

Art. 1º - Autorizar ampliação de Vagas na Educação Infantil. Art. 2º - Ampliar as Vagas da Escola Municipal Pró Theonília de Oliveira, no turno vespertino. Art. 3º - Dispor de duas salas de aula na Escola Municipal Sementinha, para tal acolhimento, assegurando a essas crianças o devido atendimento pedagógico [...] (São Gonçalo dos Campos, 2017c, p. 2).

Em seu diagnóstico, o PME também evidenciou que a demanda por vagas nas creches e pré-escolas era intensa, especialmente para crianças de 0 a 23 meses, muitas das quais residiam em locais distantes. O documento aponta que, naquele momento, o município garantia “acesso através das matrículas que são realizadas **existindo a vaga real**” (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 34). Esses apontamentos indicam que, formalmente, o município até cumpria a lei de oferta da Educação Infantil, embora a demanda real fosse maior que a oferta disponível.

A partir do levantamento nos Diários Oficiais, especificamente na Portaria nº 450/2021 (matrícula escolar da rede municipal para 2022), verificou-se uma expansão significativa da oferta de escolas voltadas exclusivamente à educação infantil no fim do interstício analisado (São Gonçalo dos Campos, 2021b). Para esse referido ano, cinco escolas ofereceriam exclusivamente a educação infantil: Creche Escola Oscar Lacerda (creche); Creche Escola Stella Koch (creche e pré-escola); Creche Municipal Silvestre Ferreira (creche e pré-escola); Creche Escola Tia Maria Antônia (creche e pré-escola); Escola Municipal Pró Theonília de Oliveira (pré-escola). Cabe ressaltar que, tanto em 2017 quanto em 2022, outras unidades combinavam a pré-escola com o ensino fundamental.

No que se refere à educação infantil na zona rural, o PME salientou que, naquele período,

As condições de acesso das crianças pequenas às unidades de educação infantil na zona rural ainda são muito difíceis, considerando locomoção, infraestrutura, pessoal de apoio, auxiliar de classe, salas lotadas – destaca-se aqui o número de crianças/professor (constatamos até 22 alunos por sala), qualidade da alimentação, tempo de espera sem merenda, todas essas deficiências somadas a situações familiares adversas colaboram para produzir sujeitos futuros com déficit de aprendizagem, sociabilidade e infelizes (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 35).

O trecho evidencia que as crianças residentes na zona rural enfrentavam barreiras significativas de acesso às unidades de educação infantil, traduzindo uma desigualdade de natureza geográfica que se articula à insuficiência de pessoal de apoio e de auxiliares de classe. Nessa direção, mobiliza-se Rossetti-Ferreira, Ramoni e Silva (2002), quando dizem que nos países em desenvolvimento há uma diferença entre o atendimento aos ricos e aos pobres no que

diz respeito à expansão de vagas na educação infantil. Com isso, afirmam: “quando o alvo é a população pobre, negra e de zona rural, essas políticas se pautam por um discurso da necessidade de atender pobremente a pobreza, que transparece de maneira clara nos documentos do Banco Mundial” (Rossetti-Ferreira; Ramoni; Silva, 2002, p. 1).

Ademais, a menção à precariedade da alimentação escolar revela uma ranhura ao caráter sistêmico da educação infantil. Diante disso, o fragmento destaca a situação fragilizada da oferta desta etapa educacional às crianças camponesas em 2017, em desacordo com o que preveem as DCNEIs, que orientam que as propostas pedagógicas destinadas às crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta devem:

✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ✓ Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; ✓ Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2010, p. 24).

Além disso, o apontamento presente no PME evidencia o não acolhimento ao princípio da “educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 19). Tal descompasso se explicita, inclusive, no uso da expressão “colaboram para produzir sujeitos futuros com déficit de aprendizagem, sociabilidade e infelizes”, que coloca a criança em uma posição teleológica, a de “futuro da nação”, em detrimento do reconhecimento enquanto sujeito de direitos no presente.

No mesmo trecho, o documento menciona a existência de até 22 crianças por sala, informação que se articula a outra afirmação contida no PME: “As turmas de pré-escola existentes atuam com número de crianças adequado para cada professor (até 25 alunos), obedecendo ao que consta no RCNEI” (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 46). Observa-se, assim, uma tensão entre o praticado e o recomendado, sobretudo considerando que os PNQEIIs estabelecem critérios específicos para a relação entre número de crianças por agrupamento e número de professores, variando de acordo a faixa etária:

A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária: • uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; • uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos; • **uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos** (Brasil, 2006b, p. 36, grifo nosso).

Na perspectiva de programas, o Relatório de Monitoramento do PME situa a aderência a programas nacionais, como: “• Programa Primeira Infância na Escola³⁰ [...] • Programa de Lavagem de Mãos e Higiene para crianças da Pré-Escola e Séries Iniciais do Ensino Fundamental³¹” (São Gonçalo dos Campos, 2022, p. 125). A menção, no relatório, mostra que o município se alinhou a programas nacionais importantes no ano de 2022, podendo adquirir assistência financeira. No entanto, sabe-se que a adesão formal não garante cobertura plena. Em outras palavras, programas nacionais podem ser bons instrumentos, mas precisam ser implementados de forma consistente, contextualizada à realidade local e monitorada.

É importante explicitar que, nos anos 2020 e 2021, o município ofertou uma “educação infantil não presencial”, conforme organizado na pesquisa de Sousa (2024), em razão da crise global provocada pela Covid-19. Contudo, de acordo com o levantamento apresentado anteriormente neste trabalho, especificamente na seção dedicada aos dados quantitativos da educação infantil de São Gonçalo dos Campos, observou-se que, justamente nesse período, o município registrou o maior número de matrículas nas creches e pré-escolas.

Na subcategoria *Infraestrutura e Recursos*, o diagnóstico da educação infantil do PME e o Relatório de Monitoramento do PME já indicavam a ausência de creches físicas, decorrente da fragilidade na infraestrutura das creches municipais. Essa situação levou à interrupção dos atendimentos e impactou diretamente o acesso das crianças às creches entre 2017 e 2019. Vale destacar, ainda, a ausência de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação durante o levantamento que registrassem os critérios de infraestrutura e de funcionamento das instituições de educação infantil.

Tendo isso em vista, cabe lembrar dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (PBIIEI), Encarte 1 (Brasil, 2006c), de âmbito federal, que constituem referências em nível macro para o planejamento de espaços físicos com acessibilidade universal e inclusivos para toda a comunidade escolar, incorporando o perfil

³⁰ Instituído pela Portaria MEC nº 357/2022, tinha como princípios: “I - a promoção do acesso, da permanência e da qualidade do atendimento das crianças de educação infantil, em especial daquelas em situação de vulnerabilidade social; II - a formação de uma estrutura de governança colaborativa, para acompanhamento, proposição de soluções e implementação do Programa, regional e localmente; III - o fortalecimento da liderança e da gestão escolar; IV - a formação dos profissionais da educação infantil; V - a integridade financeira e administrativa na gestão; VI - a implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; e VII - a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental”. Disponível em: <https://gestaoedu.com.br/media/public/Portarias/PORTARIA%20N%C2%BA%20357.pdf>.

³¹ Programa mobilizado pelo Unicef, que volta iniciativas para municípios do Semiárido e da Amazônia Legal brasileira, com foco na promoção e melhoria das condições de vida e direitos de crianças e adolescentes.

pedagógico próprio dessas instituições. Nesse caminho, cabe destacar que o diagnóstico do PME evidenciou, também, que:

As demais crianças na faixa etária entre 04 a 05 anos, que fazem parte da pré-escola, estudam em prédios construídos para o Ensino Fundamental I (turmas do 1º a 5º ano) [...] Há ainda questões pedagógicas como falta de material lúdico e pedagógico, além da infraestrutura e instalações inadequadas para a segurança e bem estar, espaços que não visam a acessibilidade das crianças que estão matriculadas e que necessitam desta assistência. Outra questão é a falta de projetos educativos para a Educação Infantil (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 34, grifo nosso).

Desse modo, o trecho evidencia que os prédios foram construídos para o ensino fundamental (anos iniciais), o que revela um desalinhamento entre o ambiente e as necessidades específicas da educação infantil. Além disso, há menção à infraestrutura inadequada e ao déficit pedagógico, o que contraria a ideia de ambientes seguros, inclusivos e estimulantes, preconizada pelos PBIIIs.

O documento também acrescenta que “os padrões de infraestrutura das escolas do município ainda não privilegiam as crianças portadoras de necessidades especiais [...]” (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 34). Desse modo, chama-se atenção para a expressão “portadoras”, que já havia sido legalmente substituída, na época, por “pessoa com deficiência”, especialmente considerando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência). Além disso, a menção de que a infraestrutura não privilegia crianças com deficiência evidencia a existência de barreiras arquitetônicas³² nas escolas, violando o direito à igualdade de oportunidades (Brasil, 2015).

Em 2021, o Relatório de Monitoramento do PME menciona que o município recebeu uma sala de recursos, que estaria em processo de implantação para uso em 2022, sem especificar sua origem. Entretanto, o Relatório de Monitoramento do PME de 2022 não cita a criação ou implementação dessa sala, havendo apenas o seguinte apontamento: “Devido à falta de informações dos alunos com deficiências no censo escolar, não temos salas de recursos implantadas no nosso município” (São Gonçalo dos Campos, 2022, p. 34). O excerto propõe

³² A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência faz menção a seis tipos de barreiras, sendo elas: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; **b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;** c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; e f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

uma imprecisão no arquivamento e na alimentação das pesquisas estatísticas pelas equipes, especialmente aquelas que a antecederam.

Por fim, é preciso empreender que “o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (Frago; Escolano, 2001, p. 26). Isso pois a arquitetura das escolas constitui um elemento cultural e pedagógico, não apenas pelas influências que suas estruturas exercem sobre as pessoas, mas também pelo papel simbólico que assume na vida social (Frago; Escolano, 2001), constituindo-se enquanto elemento educador e mediador, com capacidade hegemônica. Nesse caminho, Rehem e Faleiros (2013, p. 198) também ressaltaram “o espaço físico da escola como construção social e, portanto, distante da neutralidade, pensamos que a sua organização revela concepções, impressões, modos de agir e formas de pensar a relação com o outro”.

Na dimensão *Formação e Gestão de Pessoal*, a leitura dos documentos revelou uma carência na formação de professores da educação infantil, com poucos indícios de programas ou projetos voltados a esse público no período analisado. Sobre esta temática, o PME registrou que “a Educação Infantil teve a proposta elaborada neste ano de 2017, a fim de fundamentar as atividades de sala de aula, tanto na creche quanto na pré-escola, oferecendo subsídios para o professor” (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 46). No entanto, não há outras menções ou documentos que preservem sobre essa proposta.

No Relatório de Monitoramento do PME de 2021, há um apontamento que expõe a fragilidade das estratégias voltadas à formação de professores da educação infantil diante das consequências da pandemia de Covid-19. O documento destaca que “devido ao isolamento social, não foi possível atingir 100% formações para os profissionais da Educação Infantil” (São Gonçalo dos Campos, 2021c, p. 16), mas não especifica quais formações foram, de fato, realizadas.

Nesse contexto, o Relatório de Monitoramento do PME do ano de 2022 apresenta outro apontamento, alongando a dimensão no que se refere à política de expansão e ingresso ao cargo de professor na educação infantil: “[...] há à necessidade de investimentos para a construção de novos prédios e principalmente para a contratação de profissionais de educação através de concurso público [...]” (São Gonçalo dos Campos, 2022, p. 13). Sendo assim, em observância à Lei nº 719/2009, que dispõe sobre o Estatuto, o Plano de Carreira e a Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de São Gonçalo dos Campos, constatou-se, a partir dos anexos, a existência dos cargos de provimento efetivo de professor e coordenador pedagógico (São Gonçalo dos Campos, 2009).

Contudo, no que se refere à distribuição da carga horária, há apenas um quadro (no documento, está no Anexo VII) que detalha a organização para os professores, contemplando docentes da Educação Especial, das séries iniciais do ensino fundamental e das séries finais do ensino fundamental, bem como do ensino médio (São Gonçalo dos Campos, 2009). Não há informações sobre a carga horária de coordenadores pedagógicos, nem sobre professores ou coordenadores da educação infantil.

Desse modo, a ausência explícita da educação infantil implica uma forma de “sub-representação” ou desvalorização desse segmento, que possui tempos e espaços pedagógicos específicos. No que se refere à coordenação pedagógica, área destacada na dimensão de gestão pedagógica, evidencia-se também uma limitação no ordenamento que a orienta.

Por fim, o Relatório de Monitoramento do PME de 2021 aponta a descontinuidade das políticas entre as gestões envolvidas, evidenciando o caráter de política de governo em detrimento de políticas de Estado. Na dimensão de *Gestão e Organização Pedagógica*, percebeu-se que, em 2017, não havia a presença de coordenadores de educação infantil. A percepção partiu da menção de que:

A SME possui uma equipe de coordenadores que são designados para o trabalho interno, no entanto como não existem outros para atuarem somente no setor pedagógico, esses mesmos dão suporte nas escolas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, responsável para orientar todos os professores da Educação Infantil. O quadro de professores que atendem a essa clientela possui formação e qualificação para atuar nessa área (São Gonçalo dos Campos, 2017b, p. 46).

Nota-se que a Secretaria Municipal de Educação contava com uma equipe reduzida de coordenadores, já ocupados com funções internas, provavelmente administrativas. Como não havia profissionais exclusivos para o setor pedagógico, esses mesmos coordenadores acumulavam funções e prestavam suporte às escolas de ensino fundamental. Além disso, a mesma equipe era responsável por orientar os professores da educação infantil. Entretanto, a partir do levantamento documental e diálogo com a supervisão da educação infantil durante esta pesquisa, observa-se que, embora não exista um departamento próprio para essa etapa, a Secretaria Municipal já dispõe de um grupo de supervisores, incluindo um responsável pela supervisão da educação infantil.

Ainda em 2017, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Portaria nº 012/2017, instituiu o Núcleo Municipal de Alfabetização e Letramento (Nalfa) para o biênio 2017–2019, considerando a importância de implementar ações de mobilização do Ciclo de Alfabetização na pré-escola. Ainda, dentro da temática de gestão e organização pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação também mobilizou a construção coletiva em 2021, sem recurso

financeiro, de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e de Regimentos Escolares (Relatório de Monitoramento do PME - 2021). Nesse ínterim, os processos adotados não são explicitados nem como a participação da comunidade escolar aconteceu de fato.

Na última subcategoria, referente à dimensão dos *Impactos da pandemia*, observou-se a paralisação das creches nos anos de 2020 e 2021, em decorrência da Covid-19. O Relatório de Monitoramento do PME de 2021 destacou: “Não temos escolas de tempo integral no município, apenas as creches, mas devido à pandemia não funcionaram em 2020/2021” (São Gonçalo dos Campos, 2021c, p. 30). Nesse contexto, como forma de enfrentar as consequências impostas pela crise sanitária global, conforme evidenciado na pesquisa de Sousa (2024, p. 77),

Para o cumprimento da carga horária mínima da educação infantil, o município de São Gonçalo dos Campos aderiu a realização de atividades pedagógicas não presenciais [...]. Com isso, o município alcançou a aprovação do cômputo de carga horária realizada através de atividades remotas nos anos de 2020 e 2021, sendo dispensado da reposição de forma presencial no retorno das aulas em 2022.

O trecho evidencia que a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos considerou adequado implementar o ensino remoto na educação infantil em 2020 e 2021, além de dispensar a recomposição presencial da carga horária no retorno às aulas em 2022. Trata-se de uma atuação centrada na formalidade do cumprimento da carga horária, sobretudo pela dispensa de reposição presencial.

Por fim, Sousa (2024, p. 79, grifo nosso) afirma que:

A rede de ensino do município foi orientada a fazer uso de meios tecnológicos (celular, computador) e aplicativos digitais como Whatsapp, Google Meet e Zoom para a adoção do ensino remoto que teve início no dia 04 de abril de 2020 [...] As professoras foram conduzidas a criarem grupos de Whatsapp com o contato dos pais e/ou responsáveis pelo estudante com o objetivo de enviarem material pedagógico de orientação e ensino como vídeo aula e atividades, assim como acompanhar o retorno dessas atividades, **ficando assim, responsáveis pela administração e manuseio do grupo a partir dos seus próprios aparelhos tecnológicos (celular e computador).**

Percebe-se, desse modo, uma orientação desacompanhada de políticas de financiamento que garantissem a permanência tanto dos estudantes e de suas famílias, quanto dos professores. A orientação da rede municipal para o uso de tecnologias e aplicativos digitais no ensino remoto, sem o fortalecimento de políticas que assegurem equipamentos ou acesso à internet, expôs barreiras à inclusão.

Na respectiva dissertação, a autora identificou que, em 2020, para viabilizar as atividades remotas, a gestão educacional implementou o projeto *Carona na Leitura*, organizado em nível de rede, e não por escola, com o objetivo de manter o vínculo por meio de ações de leitura. Em 2021, foi criado um projeto substituto, o *Aprenda Mais*, que, segundo a autora, com

base em seus dados empíricos levantados, conferia maior autonomia às escolas e tinha como foco principal a aprendizagem, e não a manutenção do vínculo (Sousa, 2024).

De modo geral, a análise explicita que a oferta de educação infantil apresentou uma evolução marcada por múltiplos desafios: desigualdade e insuficiência de vagas, com acesso limitado e alta demanda não atendida, especialmente para a subetapa creche, com busca de superação em 2022; infraestrutura precária, incluindo recursos insuficientes e problemas de segurança e inclusão; fragilidade institucional e docente, relacionada à formação, contratação e continuidade das políticas; gestão pedagógica limitada e impactos da pandemia, que provocaram interrupção das aulas presenciais e um ensino remoto deficitário. Por fim, notou-se uma defasagem documental no que se refere aos arquivos e à memória da educação infantil local.

Com base nos dados apresentados, incide-se no encontro de contradições na oferta da política municipal de educação infantil em São Gonçalo dos Campos, especialmente no que tange à contradição entre o reconhecimento jurídico e a materialização. A categoria da contradição, a partir do materialismo histórico-dialético, é característica central da totalidade. Ela faz parte do todo e depende dele, pois a realidade está sempre se reorganizando em estruturas cada vez mais complexas. Só existe contradição quando há movimento, por isso, ela é o motor do desenvolvimento e das mudanças, surgindo de fenômenos sociais que, devido a diversas variáveis, não se resolvem facilmente (Oliveira; Oliveira; Santos, 2023).

Desse modo, a contradição tem um papel duplo: destrói, mas também cria, porque força a busca por superação. Os elementos opostos em conflito estão em constante movimento, tentando resolver a contradição e, ao fazê-lo, superam-se a si mesmos (Oliveira; Oliveira; Santos, 2023). Quando a contradição é superada, ela se resolve de forma mais rica, formando uma nova unidade em um nível mais elevado. Cada fenômeno é uma totalidade composta por movimentos, momentos e elementos que vêm de suas relações, de sua origem e de sua interação com o mundo (Cury, 1985).

Na lógica do materialismo histórico-dialético, esta “superação dialética” não significa simplesmente eliminar um dos lados, mas transformar as condições que produzem a contradição. Para tanto, exige-se práxis, pois a superação da desigualdade na educação infantil requer ação consciente, coletiva e política. De acordo com Oliveira, Oliveira e Santos (2023), a partir do horizonte da práxis, categoria também marxiana no âmbito do ser social, compreende-se que ela não se restringe ao trabalho. À medida que a sociedade se desenvolve, o ser humano produz novas criações, ações e formas de objetivação que ultrapassam a simples atividade produtiva (Oliveira; Oliveira; Santos, 2023).

Nesse ínterim, torna-se imprescindível pensar políticas de educação e a escola que integra essa sociedade que, (in)constantemente, desenvolve-se em um Estado ampliado e que tem o mercado como segunda instituição (Bresser-Pereira, 2022). Oliveira, Oliveira e Santos (2023, p. 13, grifo nosso) explicitam que uma

[...] sociedade composta pela liberdade de pensamento, liberdade política, liberdade econômica, livre arbítrio, propriedade privada, trabalho com remuneração, pressão para produtividade e democracia é extremamente contraditória. **No sistema do capitalismo, haverá somente um dominador, toda a produção será convertida para o benefício deste, e em troca de toda a produção, dará ao proletário a condição de continuar trabalhando tendo em troca sua subsistência e sobrevivência.** Ou seja, para eliminar esta contradição e atingir a superação deste movimento contraditório social é necessário a superação destas condições, somente assim haverá o avanço social.

Com essa superação, pode-se observar um movimento de enfrentamento à hegemonia que, na escola de educação infantil, materializa-se como uma tensão em relação ao seu papel historicamente associado à reprodução social. Essa reprodução se expressa na naturalização das desigualdades sociais, pois, no campo da sociedade civil, o Estado tem o seu aspecto educador como mediador (Rehem; Faleiros, 2013), bem como na disseminação de valores da sociedade neoliberal, como a falta de creches ou as ampliações de vagas fundamentadas no âmbito do atendimento das demandas do mercado de trabalho (a creche torna-se um lugar para “armazenar” os filhos, pois os adultos precisam trabalhar).

Contudo, é fundamental destacar que, antes de qualquer coisa, a Educação Infantil constitui um direito das crianças e não um serviço destinado prioritariamente às suas mães, pais ou adultos que as cercam, pois a escola é delas, antes de ser um serviço voltado à necessidade tributária. Nesse contexto, cabe ratificar que a categoria analítica da hegemonia – outro conceito estruturante do materialismo histórico-dialético – remete-se a uma

[...] determinada dominação ideológica, no caso estipulada entre classes, dominantes e subalternas, burgueses e proletários. Para que haja o domínio sobre o menos favorecido, em suma, a classe técnica e financeiramente superior une-se em torno de objetivos semelhantes, criando alianças e construindo mecanismos morais e intelectuais para a consolidação hegemônica de sua classe (Oliveira; Oliveira; Santos, 2023, p. 11).

Conforme Cury (1985), hegemonia é a capacidade que uma classe social possui de exercer liderança cultural e ideológica sobre a sociedade civil como um todo. Para isso, ela articula seus interesses particulares de forma que passem a ser percebidos como interesses universais e válidos para todos.

Na escola pública da infância, a hegemonia não se manifesta apenas no plano discursivo, mas também na materialidade concreta das políticas e práticas institucionais. Ela se expressa,

por exemplo, na produção de uma experiência subjetiva de desnecessidade do público, conforme analisado por Oliveira (1999) ao tratar dos processos de privatização. Nesse movimento, o que é público passa a ser percebido como secundário, insuficiente ou inferior, alimentando a ideia de que determinados direitos não são prioritários ou podem ser substituídos por soluções privadas. Nessa direção, a análise de Rosemberg (2002, 2003) contribui para evidenciar como a hegemonia também se materializa nas configurações concretas das políticas de educação infantil, ao destacar a influência de modelos “não formais”, marcados pelo baixo investimento público e pelo apelo à participação comunitária.

Rehem e Faleiros (2013) contribuem para essa reflexão ao problematizar a expressão “coisa de pobre”, demonstrando que não se trata apenas de um modo de nomear, mas de uma forma socialmente construída de lidar com sujeitos historicamente empobrecidos e, de maneira ainda mais sensível, com sujeitos infantis. A expressão revela não apenas precariedade material, mas uma lógica que naturaliza ofertas educativas empobrecidas para crianças pobres, reforçando desigualdades sob a aparência de normalidade.

Desse modo, depreende-se que a nossa cultura está assentada historicamente nas desigualdades. Como explicado por Coutinho (2006), o Brasil percorreu um caminho marcado por processos “não clássicos”, conduzidos de forma controlada, “de cima para baixo”, muitas vezes pelo próprio Estado (Coutinho, 2006). Essa condução centralizada teve consequências profundas: desde o início, formou-se uma elite desvinculada do povo, sem raízes nas demandas da população. Dada essa explanação, percebeu-se que, no caso específico examinado, não houve indícios de que as políticas tenham sido planejadas com a participação popular, reforçando a lógica histórica.

Nesse ínterim, Godoy e Monção (2021) apontam uma via de superação (e possibilidade da práxis) enquanto ato coletivo e político: a cultura da escuta das crianças, de suas famílias e dos profissionais envolvidos como base para a construção de políticas. Entendendo as evidências reunidas a partir da leitura dos documentos, passar-se-á a identificação de demandas relacionadas ao direito à política de educação infantil do município de São Gonçalo dos Campos, encaminhadas ao Ministério Público no período de 2017 a 2022.

6.2 ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AUSÊNCIA DE DEMANDAS REGISTRADAS

Importa a compreensão que, de acordo com Monção e Godoy (2021), ao considerar as possíveis consequências da intervenção do judiciário, os impactos no cotidiano das unidades

potencializam questões ligadas à “qualidade do atendimento, agravando o problema da superlotação nas creches e aumentando o tempo de espera da vaga para as famílias que aguardam na lista de SME, mas não recorreram à esfera jurídica” (Monção; Godoy, 2021, p. 59). Assim, o fenômeno da judicialização atravessa duas tensões. Primeiramente, evidencia uma falha do próprio aparato estatal na efetivação de políticas educacionais, ao se constituir como instrumento de exigibilidade de um direito antecipadamente violado. Em segundo lugar, em grande parte, estabelece uma dinâmica de “prioridades em uma fila de prioridades”.

Nessa problemática, compreende-se que “o debate sobre judicialização não se constitui fora do debate de Estado, que é a instituição criadora do direito judicial, pois é pela ação do Estado que a atividade jurisdicional do direito existe” (Araújo, 2022, p. 31). Desse modo, a judicialização deve ser entendida no interior das próprias dinâmicas estatais, revelando um processo de mediação que pode contribuir para a manutenção ou para o tensionamento, da hegemonia.

Nesse sentido, adota-se a categoria de mediação, fundamentada no materialismo histórico-dialético, para a análise da atuação do Ministério Público. O Ministério Público, instituição permanente regida pelos princípios da unidade, indivisibilidade e independência funcional, tem, entre suas funções constitucionais, zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos constitucionais (Brasil, 1988), promovendo as medidas necessárias à sua garantia. Nessa condição, sua atuação pode ser compreendida como instância mediadora das contradições, especialmente nos processos que podem desencadear a judicialização.

Conforme Oliveira, Oliveira e Santos (2023), a mediação é uma categoria constituída por fenômenos que se relacionam, formando uma rede de relações contraditórias e historicamente situadas. Desse modo, parte-se do pressuposto de que nada existe de forma isolada, mas em articulação dialética com a totalidade social (Oliveira; Oliveira; Santos, 2023).

Para Cury (1985, p. 43),

[...] Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real.

Em síntese, é possível identificar uma expressão nesse contexto: a atuação do Ministério Público como manifestação à contradição entre sociedade civil e sociedade política no interior

do campo da hegemonia. Trata-se de um movimento em que um dos braços do aparato estatal atua diante da omissão de outro, revelando uma outra contradição institucional. Logo, relembra-se que “toda relação de «hegemonia» é necessariamente uma relação pedagógica [...]” (Gramsci, 2024, p. 1443), de modo que “é no campo da sociedade civil que o Estado tem o seu aspecto educador como mediador - na busca do consenso - entre a estrutura econômica e o Estado-coerção, nas sociedades mais complexas, como as sociedades atuais” (Rehem, 2014, p. 38).

Nesta pesquisa, foram realizadas visitas presenciais ao Ministério Público, com o objetivo de identificar registros e relatórios relativos a demandas envolvendo a violação do direito à educação infantil. Contudo, conforme indicado na seção 4, não foram encontrados relatórios de atividades na área da Educação no período de 2017 a 2022, apesar do levantamento de situações que poderiam, em tese, ter sido encaminhadas ao órgão e, eventualmente, judicializadas.

Considerando o Ministério Público como instância mediadora das contradições entre sociedade civil e Estado, tal ausência de registros suscita diferentes hipóteses: desconhecimento social acerca dos canais institucionais, lacunas procedimentais e fragilidades na sistematização interna das informações. Assim, evidencia-se uma contradição: há indícios de violações do direito à educação infantil, mas as mediações institucionais que poderiam formalizar e historicizar tais tensões mostram-se incipientes ou invisibilizadas. Nesse sentido, a fragilidade da memória institucional pode, ainda que não intencionalmente, favorecer a manutenção da hegemonia.

Desse modo, Cury (1985) lança luz à ideia de que mediação, entendida como uma categoria que não pode ser transformada em algo estático, não atua necessariamente apenas para reproduzir a ideologia dominante. Ela também pode assumir um caráter crítico. Isso porque a legitimação que a ideologia hegemônica busca por meio das mediações, e pela qual se difunde, só pode ser compreendida de forma mais ampla quando se consideram as contradições presentes no movimento da própria sociedade (Cury, 1985).

A ideologia dominante se legitima nas contradições da sociedade, assim como, segundo Freire (2021), a autonomia se constrói gradualmente na experiência de diversas decisões tomadas em interação com os outros. Dado o exposto, fica aos leitores a seguinte pergunta, aberta às múltiplas respostas: como pensar com autonomia a educação infantil de amanhã?

7 SOL QUE APONTA DESTINOS

É chegada a hora de finalizar, ou seria melhor dizer, de reconhecer a estrada percorrida, mirar outros rumos e outros caminhos observáveis para a educação infantil? Aqui? Lá? Com outro objeto, a partir desta ou de outra lacuna? Acredita-se que sim. Estes estudos abriram veredas, alinhando perguntas, descobertas e desejos, lançando lastros que ainda dançam na memória da pesquisa. Ainda assim, de algum modo, cabe agora, mesmo que formalmente, tecer estas considerações, como quem olha o sol e se deixa guiar pelos seus raios para novos destinos, iluminando trilhas já traçadas pela própria investigação.

Este trabalho procurou investigar como o município de São Gonçalo dos Campos, Bahia, ofertou a política de educação infantil entre 2017 e 2022. O objetivo geral, de caráter descritivo, foi analisar essa oferta, buscando compreender os caminhos percorridos e os desafios enfrentados na implementação da política local.

Como objetivos específicos, elencou-se:

- a) verificar a existência ou ausência de demandas relacionadas ao direito à política de Educação Infantil encaminhadas ao Ministério Público no período de 2017 a 2022;
- b) identificar as políticas educacionais formuladas, no âmbito municipal, para a educação infantil entre os anos de 2017 e 2022;
- c) caracterizar a concepção de educação infantil nos documentos.

No que tange ao levantamento de demandas relacionadas ao direito à política de educação infantil encaminhadas ao Ministério Público, percebeu-se que não havia registros ou relatórios referentes ao período estudado (2017–2022). Apesar disso, a análise evidenciou a atuação do Ministério Público como instância mediadora das contradições entre sociedade civil e Estado, revelando lacunas na sistematização das informações.

Essa ausência de registros suscita reflexões sobre a visibilidade das demandas e sobre os limites institucionais para efetivar direitos, destacando a importância de pensar novas formas de mediação e de memória institucional. Nesse sentido, cumpre destacar a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 – Lei de Acesso à Informação –, que assegura a qualquer pessoa o direito de solicitar informações públicas, promovendo a transparência e o controle social sobre entidades governamentais. Desse modo, a ausência de tais registros, por distintos motivos, pode configurar uma fragilização do direito à informação e, conseqüentemente, uma forma de violação no campo da garantia de direitos.

No que se refere à identificação das políticas educacionais formuladas no âmbito municipal para a educação infantil entre 2017 e 2022, a análise documental permitiu identificar

uma categoria e subcategorias que evidenciam a complexidade da oferta educativa em São Gonçalo dos Campos. Observou-se que, embora tenha havido esforços de ampliação de vagas e adesão a programas federais, persistem desafios relacionados ao acesso, à infraestrutura, aos recursos pedagógicos, à formação e à gestão de pessoal, bem como à organização pedagógica das unidades. Ademais, o impacto da pandemia de Covid-19 acentuou fragilidades, acompanhada de paralisações e adaptações emergenciais que evidenciam limitações institucionais.

Quanto à concepção de educação infantil, analisou-se uma oferta predominantemente orientada pelo modelo não formal (Rosemberg, 2003), com algumas tentativas pontuais progressistas. A presença da BNCC e referências à religião cristã indicam traços de uma concepção neoconservadora, em que princípios normativos e ideológicos influenciam as práticas pedagógicas e a organização do trabalho educativo. Segundo Pereira e Santos (2024), o neoconservadorismo se distingue do conservadorismo tradicional por valorizar, além da autoridade, moralidade e família, a autonomia individual e a defesa do livre mercado. Como enfatiza Brown (2019), a racionalidade neoliberal vai além da promoção da competição e da liberdade: trata-se de um projeto político-moral que protege hierarquias tradicionais e sustenta elementos da direita radical ascendente.

Nesse íterim, vale ratificar que as seções iniciais evidenciaram que a compreensão da educação infantil como direito social não se ampara em uma perspectiva estática, mas como construção histórica tensionada por disputas sociopolíticas. A leitura de Bobbio (2004) foi decisiva para entender que o direito à educação e, especificamente, à educação infantil do município de São Gonçalo dos Campos não é uma “pedra acabada”, mas um processo histórico marcado por avanços e retrocessos. Ao reconhecer os direitos sociais como conquistas inconclusas, o autor ofereceu a chave interpretativa para perceber que as ambiguidades presentes entre o texto legal e sua efetivação concreta são expressões. Nessa linha, à luz de Cury (2002), a CF/88 não se limita como marco jurídico, mas como resultado de correlações de forças que continuam a incidir sobre a implementação das políticas públicas.

Somando-se a essas reflexões, as contribuições de Rosemberg (2002, 2003) foram estruturantes para a compreensão da educação infantil como política educacional inserida no campo mais amplo das políticas sociais. A autora possibilitou deslocar o olhar da dimensão estritamente pedagógica para a arena das decisões estatais, explicitando que as políticas são produzidas em meio a pressões e negociações, inclusive com organismos multilaterais. Essa lente teórica foi fundamental para analisar criticamente os modelos de expansão da educação infantil no Brasil, sobretudo aqueles orientados por racionalidades de baixo investimento

público e forte apelo comunitário. Ao explicitar a dualidade entre modelos profissionalizados e modelos não formais, Rosemberg (1999, 2003) forneceu categorias analíticas que permitiram interpretar as desigualdades estruturais presentes nas políticas destinadas às populações mais vulnerabilizadas.

Ainda, a interlocução com Monção e Godoy (2021) foi igualmente determinante ao situar a educação infantil no interior das lutas sociais, especialmente dos movimentos de mulheres nas décadas de 1970 e 1980. Essa perspectiva histórica contribuiu para que a pesquisa reconhecesse a creche e a pré-escola não como concessões estatais. Ademais, a ênfase das autoras na escuta das crianças e das famílias como eixo estruturante da materialização das políticas públicas ampliou o escopo analítico deste trabalho, permitindo compreender a “voz da infância” não apenas como símbolo, mas como dimensão política constitutiva da própria noção de direito. Em complemento, as análises de Kramer (2006) foram fundamentais para compreender que a institucionalização da educação infantil no Brasil não esteve, em sua origem, ancorada prioritária na concepção de direito da criança, mas em uma lógica instrumental e compensatória.

A definição de política pública como constructo social e de pesquisa, conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011), assim como a caracterização das políticas como materialização do Estado em ação, apresentada por Höfling (2001), foram fundamentais para sustentar a abordagem adotada. Esses referenciais possibilitaram apreender que a política não se restringe ao texto normativo, mas se concretiza nos processos de formulação, implementação e avaliação, atravessados por disputas e reinterpretações. Tal compreensão foi essencial para analisar a educação infantil como campo dinâmico, em constante reconstrução, e não como estrutura fixa e homogênea.

Por fim, as análises de Rossetti-Ferreira, Ramoni e Silva (2002), bem como de Rehem e Faleiros (2013) tencionaram a discussão ao destacarem que a expansão da educação infantil, em contextos marcados por desigualdade social, frequentemente reproduz hierarquias entre ricos e pobres. Sob esse viés, a análise de Santos (2017) também contribui para ampliar a compreensão da política de educação infantil como campo de disputas permanentes. Ao demonstrar a tendência de sucessivos governos em postergar a consolidação de uma educação infantil pública de qualidade, a autora demonstra que a chamada *crise da educação* tem sido apropriada por grupos econômicos que, por meio de fundações empresariais, parcerias público-privadas e estratégias de *lobby*, buscam influenciar a formulação de leis e políticas, bem como acessar recursos públicos destinados à educação.

Essa reflexão foi relevante para defender, nesta pesquisa, que a agenda educacional não se organiza de forma neutra ou exclusivamente técnica, mas se constitui em meio a interesses divergentes, inclusive no que se refere à definição de currículos, como no debate em torno da BNCC. Assim, em consonância com Santos (2017), compreende-se que a efetivação do direito à educação infantil exige atenção crítica às dinâmicas de privatização e às formas contemporâneas de reconfiguração do papel do Estado, reafirmando que a política pública é, essencialmente, espaço de negociação, conflito e disputa de projetos societários (Rehem; Faleiros, 2013).

A discussão sobre o Estado moderno, a partir de Bresser-Pereira (2022), foi fundamental para compreender sua dupla dimensão, constitucional-legal e administrativo-burocrática, e sua articulação com o mercado nas sociedades capitalistas. Em diálogo com Fontes (2006) e Höfling (2001), percebeu-se o Estado como construção histórica, atravessada por interesses de classe e sustentada por instituições que extrapolam governos específicos.

Nesse contexto, a incorporação da tradição marxista, conforme sistematizado por Bresser-Pereira (2022), permitiu entender o Estado tanto como expressão de dominação de classe quanto como espaço de disputa e condensação de forças sociais. Isso especialmente a partir das contribuições de Bobbio (1976), Gramsci (1995) e Poulantzas (1968), que ressaltam o papel da hegemonia, da sociedade civil e do consenso na manutenção da ordem social, fundamentando o olhar lançado às demandas de disputa da educação infantil pública.

Diante disso, Coutinho (2006) situa a particularidade da formação estatal brasileira, marcada por processos “não clássicos”, por uma modernização conservadora e por uma constituição do Estado anterior à consolidação de uma nação participativa. Essa trajetória ajuda a apreender a permanência de práticas centralizadoras e de distanciamento entre elites e demandas populares. Nesse mesmo horizonte, Gomes (2017) problematiza o Estado liberal como instância reguladora da verdade e do conhecimento, tensionando a relação entre regulação e emancipação.

Ainda, a reconstrução histórica do liberalismo, a partir de Dardot e Laval (2016), permitiu avaliar que o neoliberalismo não constitui simples continuidade do liberalismo clássico, mas uma reconfiguração estratégica surgida diante das crises do século XX. Se o primeiro liberalismo buscava limitar o poder estatal por meio de leis consideradas “naturais”, o neoliberalismo emerge como racionalidade que redefine o próprio papel do Estado, não para suprimi-lo, mas para reorganizá-lo em função da concorrência e da lógica de mercado. No caso brasileiro, conforme analisa Porto (2009), essa racionalidade foi incorporada, sobretudo, a partir

dos anos 1990, em meio a pressões internacionais e ajustes estruturais, redefinindo políticas públicas e ampliando processos de privatização.

Como destacam Brown (2019) e Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo ultrapassa o campo econômico e produz efeitos políticos e subjetivos profundos, enfraquecendo a solidariedade, a ação coletiva e as bases democráticas. Nessa direção, a noção de “privatização do público”, formulada por Oliveira (1999), contribui para compreender como se consolida uma cultura de desvalorização do serviço público, enquanto Santos e Pereira (2024) salientam que a classe trabalhadora figura como principal alvo dessa racionalidade. Tal arcabouço teórico foi essencial para que esta pesquisa situasse a política de educação infantil, não apenas como política setorial, mas como reflexos de um projeto de reorganização do Estado, inclusive nos momentos históricos emblemáticos, como os anos 90.

Com base na discussão realizada, vale enfatizar que a metodologia adotada, fundamentada na Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), e na sistematização documental, mostrou-se adequada para atingir os objetivos propostos, haja vista que permitiu verificar demandas, identificar políticas educacionais e caracterizar a concepção de educação infantil, revelando avanços e fragilidades na oferta educativa em São Gonçalo dos Campos. Entretanto, algumas limitações foram identificadas: não foi possível ouvir diretamente profissionais que atuam na área, o que se constituiu como um limite metodológico; bem como houve dificuldade no acesso a documentos, tanto na Secretaria Municipal de Educação quanto no Ministério Público, devido à forma de armazenamento.

Tal dificuldade evidencia um distanciamento entre as práticas institucionais e a organização burocrática do Estado, que, segundo a teoria burocrática, surgiu historicamente da transição do Estado absolutista para o Estado racional-legal, fundamentando-se em princípios como legalidade e impessoalidade (Bresser-Pereira, 2022). Apesar dessas restrições, a metodologia permitiu compreender a complexidade do contexto estudado e subsidiar reflexões sobre os caminhos futuros da educação infantil no município.

Ainda neste espaço, pouco se percebeu a utilização de pesquisa social na construção das políticas públicas, incluindo a participação de crianças, famílias e profissionais. Da mesma forma, aspectos centrais da infância, como a linguagem preponderante das crianças (o brincar), foram pouco considerados na constituição das políticas, assim como questões de inclusão relacionadas a crianças indígenas, quilombolas, rurais, negras ou com deficiência. Alguns elementos do período analisado permanecem obscuros, considerando os dados quantitativos organizados na seção 5, como a existência de matrículas em 2017, mesmo com unidades paralisadas, e a ausência de registro de professores nas creches neste ano, que apareceram

apenas em 2018 e 2019. Esses pontos indicam lacunas na documentação e na compreensão das dinâmicas institucionais, reforçando a necessidade de acompanhamento e registro sistematizado das políticas.

Para enfrentar essas lacunas, destacam-se como possíveis estratégias a criação de instâncias permanentes de avaliação, como um GT de avaliação da educação infantil, e a cooperação técnica com universidades e grupos de pesquisa científica, visando a promover investigações sobre currículo, práticas pedagógicas e inclusão no município. A partir deste estudo, abrem-se possibilidades de pesquisas futuras que se voltem a investigações sobre a memória histórica da educação infantil em São Gonçalo dos Campos, à experiência das professoras de educação infantil, bem como um estudo junto às famílias e crianças, além da possibilidade de um recorte estadual.

As referidas iniciativas podem aprofundar a compreensão do campo, iluminar lacunas ainda presentes e orientar políticas que promovam uma educação infantil mais inclusiva e consciente de suas diversidades. Ademais, esta pesquisa pode atuar como um sol, lançando luz sobre caminhos ainda inexplorados e servindo como fonte de dados para investigações científicas. *Viva a educação infantil presencial, laica, pública, antirracista e inclusiva, para todas as crianças do mundo. Nenhuma a menos!*

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília, DF: Unesco, 2018.
- ARAÚJO, M. de; GOMES, N. L. (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023.
- ARAÚJO, M. de; GOMES, N. L. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. *In*: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 27-59.
- ARAÚJO, M. M. C. **Judicialização do direito à educação infantil: desafios e dimensões evidenciadas na produção acadêmica brasileira (2009-2019)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA BAHIA. **Livro Eleições 2016**. Salvador: Assembleia Legislativa da Bahia, 2017. Disponível em: https://www.al.ba.gov.br/fserver/:imagensAlbanet:upload:07042017092443000000_livro_eleicao2016.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA BAHIA. **Livro Eleições 2020**. Salvador: Assembleia Legislativa da Bahia, 2020. Disponível em: https://www.al.ba.gov.br/fserver/:imagensAlbanet:upload:livro_eleicoes_2020.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.
- BAHIA. Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016. Institui o Plano Estadual de Educação da Bahia para o decênio 2016–2026. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 12 maio 2016.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório Executivo de Monitoramento do PEE – Bahia: Versão 2022**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2023. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/pee>. Acesso em: 9 jan. 2026.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, A. R. Atualizando o quadro da educação infantil brasileira. *In*: BRASIL. **Política de educação no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2009. p. 243-260.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, N. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BOBBIO, N. **O Conceito de Sociedade Civil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

BOLA de meia, bola de gude. Compositores: Fernando Brant; Milton Nascimento. Intérprete: Milton Nascimento. Rio de Janeiro: CBS Records, 1988. 1 música (3 min).

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009a.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/574288/Estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_4ed.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**: volume 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Teorias do Estado e a Teoria Novo-Desenvolvimentista. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 4, e20200284, 2022.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

CARVALHO, L. L. de. **Da estrutura física à organização pedagógica**: o potencial transformador do Proinfância. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTINHO, C. N. Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 173-200.

CURY, C. R. J, FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, DF, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-49. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

FEDERICI, S. **Calibã e Bruxa**: Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERREIRA JÚNIOR, A. de A. Tribunal rejeita contas de ex-prefeito de São Gonçalo dos Campos. **Folha do Estado da Bahia**, 30 mar. 2022. Disponível em: <https://www.jornalfolhadoestado.com/politica/tribunal-rejeita-contas-de-sao-goncalo-dos-campos/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FERREIRA, A. A. L.; PADILHA, K. L.; STAROSKY, M. A questão da cidadania e da liberdade nos processos da reforma psiquiátrica: Novas possíveis práticas de governamentalidade. **Mnemosine**, v. 6, n. 2, p. 116-143, 2010.

FONTES, V. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 201-240.

FOUCAULT, M. “Aula 18 de Janeiro de 1978”. In: FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b. pp. 39-72.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: <http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Curr%C3%ADculo%2C%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Aust%C3%ADn.%202001..pdf>. Acesso em: 8 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2015.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.

HINO de São Gonçalo dos Campos. **Prefeitura de São Gonçalo dos Campos**, São Gonçalo dos Campos, [20--?].

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. Censo Agropecuário 2017 - Resultados definitivos. **IBGE**, São Gonçalo dos Campos, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-goncalo-dos-campos/pesquisa/24/76693>. Acesso em: 23 maio 2026.

IBGE. Número de matrículas por etapa da educação básica pública em São Gonçalo dos Campos (2023). **IBGE**, São Gonçalo dos Campos, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-goncalo-dos-campos/pesquisa/13/78117?ano=2023>. Acesso em: 23 maio 2026.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: novos indicadores sobre a força de trabalho – 1º trimestre de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Novos_Indicadores_Sobre_a_Forca_de_Trabalho/pnadc_202101_trimestre_novos_indicadores.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

IBGE. São Gonçalo dos Campos. **IBGE**, São Gonçalo dos Campos, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-goncalo-dos-campos/panorama>. Acesso em: 12 jan. 2026.

INEP. Painéis Estatísticos – Censo Escolar. **Inep**, 6 fev. 2025. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDJNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 23 ago. 2025.

JORNAL GRANDE BAHIA. Eleições 2016 – São Gonçalo dos Campos: Carlos Germano oficializa candidatura a prefeito com apoio de seis partidos. **Jornal Grande Bahia**, Feira de Santana, 31 jul. 2016. Disponível em: <https://jornalgrandebahia.com.br/2016/08/eleicoes-2016-sao-goncalo-dos-campos-carlos-germano-oficializa-candidatura-a-prefeito-com-apoio-de-seis-partidos/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

JORNAL GRANDE BAHIA. Eleições 2022: prefeito Tarcísio Pedreira adere a ACM Neto para governador da Bahia. **Jornal Grande Bahia**, 13 jan. 2022. Disponível em: <https://jornalgrandebahia.com.br/2022/01/eleicoes-2022-prefeito-tarcisio-pedreira-adere-a-acm-neto-para-governador-da-bahia/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

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

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (org.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: UFSCar, 1999. p. 51-65.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, L. A. R. **O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LIMA, M. C. **Gestão educacional em São Gonçalo dos Campos-BA**: refletindo as relações políticas e os processos participativos. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

LOPES, L. S.; SANTOS, S. M. M. Maternalização do trabalho docente: uma análise crítica do fazer da professora de Educação Infantil sob a ótica foucaultiana. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 15, n. 28, p. 176–189, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/10437>. Acesso em: 3 ago. 2025.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 6, p. 143-172.

MENEZES, T. C. S. “**Em nome do povo, do estado e da família**”? : uma análise dos documentos reguladores da educação infantil em Feira de Santana – Bahia. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

MONÇÃO, M. A. G.; GODOY, P. L. Desafios para efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional. In: MONÇÃO, M. A. G.; BARBOSA, L.M.R. (org.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 33-66.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NUNES, M. D. F. “Cadê as crianças negras que estão aqui?” O racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (org.). **Os sentidos da democracia**: políticas de dissenso e hegemonia global. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 55-81.

OLIVEIRA, N. C. de; OLIVEIRA, L. A. de; SANTOS, J. M. V. dos. O materialismo histórico e suas categorias de análise. **Grupo de Trabalho - História e historiografia da Educação**, 2023. Disponível em: https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_histrico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

PAIM, P. G. **O trabalho do coordenador pedagógico em um centro municipal de educação infantil no contexto das políticas públicas da rede municipal de ensino de Salvador**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

PORTO, M. C. da S. Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 4., 2009, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2009. p. 1-9.

POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 1968.

PRATES, M. M. M. **Políticas públicas de educação infantil das escolas do campo do município de Palmas de Monte Alto/BA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

REHEM, F. Q. N. **“Coisa de pobre”**: a política de educação infantil em Feira de Santana – Bahia (2001-2008). 2014. (Tese em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

REHEM, F. Q. N.; FALEIROS, V. de P. A educação infantil como direito : uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 19, p. 691-710, 2013.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. *In: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (org.). A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 296-334.

ROSEMBERG, F. **Educação Infantil na UNESCO**: Relatório de Pesquisa. São Paulo: FCC, 1998.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, F. Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, 1984.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. *In: SANTOS, M. O. dos; RIBEIRO, M. I. S. (org.). Educação infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset, 2014. p. 169-185.

ROSEMBERG, F. Políticas Públicas e qualidade da educação infantil. *In: ARTES, A.; UNDERHAUM, S. Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 216-235.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 177-194, jan./abr. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMONI, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SANTOS, C.; PEREIRA, R. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 18, n. 42, p. 815-831, set./dez. 2024.

SANTOS, M. **A Educação Infantil em Penedo**: um estudo da rede pública municipal na dimensão da política e da gestão municipal. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SANTOS, M. O. dos. Os desafios da educação brasileira persistem: e o que estamos fazendo? **Revista Educação Básica em Foco**, v. 3, n. 1, 2022.

SANTOS, M. O. **Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando? Currículos praticados com bebês**: professoras com a palavra. 2017. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

SANTOS, M; RIBEIRO, M (org.). **Educação infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?. Salvador: Sooffset, 2014.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. Conheça São Gonçalo dos Campos. **Prefeitura de São Gonçalo dos Campos**, São Gonçalo dos Campos, 1 mar. 2021a. Disponível em: <https://www.saogoncalodoscampos.ba.gov.br/galeriadefotos>. Acesso em: 7 out. 2025.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Decreto nº 041, de 6 de abril de 2017**. Dispõe sobre a reorganização da Educação Infantil quanto à competência da creche e da pré-escola na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos. São Gonçalo dos Campos: Diário Oficial do Município, 2017a.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Emenda nº 001**, de 29 de junho de 2006. Altera a Lei Orgânica Municipal. São Gonçalo dos Campos: Diário Oficial do Município, 2006.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Lei nº 495/2001**. Institui a Lei Orgânica da Educação Municipal. São Gonçalo dos Campos: Diário Oficial do Município, 2001.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Lei nº 719/2009**. Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de São Gonçalo dos Campos, Estado da Bahia. São Gonçalo dos Campos: Diário Oficial do Município, 2009.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Lei nº 907/2017**. Institui o Plano Municipal de Educação. São Gonçalo dos Campos: Diário Oficial do Município, 2017b.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Portaria nº 001/2017**. Autoriza o funcionamento de duas turmas da Educação Infantil da Escola Municipal Pró Theonília de Oliveira e da Escola Municipal Sementinha. Diário Oficial do Município: São Gonçalo dos Campos, 2017c.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Portaria nº 012/2017**. Dispõe sobre a criação do Núcleo Municipal de Alfabetização e Letramento - NALFA para o biênio 2017–2019. Diário Oficial do Município: São Gonçalo dos Campos, 2017d.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil**. Institui o regime de todas as creches e creche-escolas da rede pública. São Gonçalo dos Campos: Secretaria de Educação Municipal, 2017e.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 450/2021**. Estabelece orientações sobre a matrícula escolar para o ano letivo de 2022 na Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo dos Campos – BA. Diário Oficial do Município: São Gonçalo dos Campos, 2021b.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular do Município de São Gonçalo dos Campos**. Homologado pela Resolução n. 005/2020, de 12 nov. 2020, do Conselho Municipal de Educação. São Gonçalo dos Campos: Diário Oficial do Município, 2020.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos - Bahia**. Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PME. São Gonçalo dos Campos: SME, 2021c.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – Bahia**. Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PME. São Gonçalo dos Campos: SME, 2022.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos de política educacional. UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/Decifrar-textos-para-compreender-a-pol%C3%ADtica-subs%C3%ADdios-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos-para-an%C3%A1lise-de-documentos.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2025.

SOARES, A.; FEITAL, L.; MELO, R. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. GOMES, N.; ARAÚJO, M. (org.). **Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 27-59.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2000.

SOARES, R. L. C. **Um olhar sobre o acesso à Educação Infantil no Território de Identidade de Vitória da Conquista – BA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SOUSA, B. P. de. **A prática pedagógica na educação infantil no cenário pandêmico da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos-Bahia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

SOUZA, J. de A. **Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (BA)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SOUZA, L. A. **Educação do campo em São Gonçalo dos Campos-BA: uma análise a partir do Plano Municipal de Educação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VARANDAS, D. N. **Políticas curriculares de educação infantil: um estudo crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular da educação infantil na rede municipal de ensino de Salvador**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

VIEIRA, S. L. Políticas e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO GERAL DE DOCUMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, BAHIA (2017-2022)

SÚMULA DE DOCUMENTOS QUE TEMATIZAM O ANO DE 2017					
DATA	NÚMERO	TIPOLOGIA	FINALIDADE	ÓRGÃO EMISSOR	FONTE
08/02/2017	001/2017	Portaria	Autoriza o funcionamento de duas Turmas da Educação Infantil da Escola Municipal Pró Theonília de Oliveira e na Escola Municipal Sementinha.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
07/03/2017	004/2017	Portaria	Requerimento dos Direitos e Vantagens dos Servidores Municipais da Educação.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
20/03/2017	109/2017	Portaria	Dispõe sobre a nomeação dos membros componentes do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – FUNDEB (Biênio de 2017 à 2019).	Gabinete do Prefeito	DO do Município
07/04/2017	124/2017	Portaria	Dispõe sobre a nomeação dos membros componentes do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – FUNDEB (Biênio de 2017 à 2019).	Gabinete do Prefeito	DO do Município
02/05/2017	133/2017	Portaria	Dispõe sobre a nomeação dos membros componentes do Conselho Municipal de Educação – CME e dá outras providências.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
04/07/2017	010/2017	Portaria	Dispõe sobre a nomeação da Equipe Técnica da Secretaria de Educação para apoiar Comissão Coordenadora de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
06/07/2017	011/2017	Portaria	Instituir o Fórum Municipal Permanente de Educação - FME com a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação do Plano Nacional de Educação.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
25/07/2017	068/2017	Decreto	Dispõe sobre a comissão responsável pelo monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação, lei nº 008 de junho de 2015, do Município de São Gonçalo dos Campos.	Gabinete do Prefeito	DO do Município

31/07/2017	012/2017	Portaria	Dispõe sobre a criação do Núcleo Municipal de Alfabetização e Letramento - NALFA para o biênio 2017 2019 e nomeia seus membros.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
18/09/2017	-	Regimento	Regime Escolar Das Unidades Escolares Integrantes Dos Sistemas Municipal De Ensino.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
18/12/2017	907/2017	Lei	Altera integralmente e acrescenta dispositivo à Lei Nº 834, de 19 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação – P.M.E. do Município de São Gonçalo dos Campos.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
27/12/2017	002/2017	Parecer	Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos e Classes Aceleradas nas Escolas Municipais de São Gonçalo dos Campos	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
27/12/2017	-	Regimento	Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação.	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
27/12/2017	-	Regimento	Regimento Interno do Fórum Municipal de Educação.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
27/12/2017	-	Regimento	Regimento Unificado da Rede Municipal de Educação Infantil	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
06/04/2017	040/2017	Decreto	Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
06/04/2017	041/2017	Decreto	Reorganiza a Educação Infantil, no que tange a sua competência: Creche e Pré-escola	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
SÚMULA DE DOCUMENTOS QUE TEMATIZAM O ANO DE 2018					
DATA	NÚMERO	TIPOLOGIA	FINALIDADE	ÓRGÃO EMISSOR	FONTE
15/01/2018	006/2018	Portaria	Nomeação dos membros componentes do Conselho de Alimentação Escolar - CAE, aprovado através da Lei nº 0489/2000, de 06 de setembro de 2000, para quadriênio de 2017/2021.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
19/06/2018	009/2018	Portaria	Nomeação de Comissão Municipal de Governança para o processo de (re)elaboração curricular do município de São Gonçalo dos Campos, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
25/06/2018	922/2018	Lei	Reajuste salarial aos professores da rede municipal de ensino de São Gonçalo dos Campos.	Gabinete do Prefeito	DO do Município

17/07/2018	022/2018	Decreto	Autoriza e Outorga poderes a Secretária Municipal de Educação para movimentar contas da Secretaria Municipal de Educação, em estabelecimentos bancários no Município de São Gonçalo dos Campos.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
27/07/2018	003/2018	Edital	Opção para jornada de 40 (quarenta) horas semanais - ampliação de jornada de trabalho para professores efetivos da rede municipal de educação de São Gonçalo dos Campos-BA.	Gabinete do Prefeito e Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
06/08/2018	016/2018	Portaria	Nomeação da Comissão de Avaliação e Seleção dos Requerimentos de Direitos e Vantagens - RDV, considerando o disposto no Estatuto dos Profissionais da Educação Básica.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
18/09/2018	924/2018	Lei	Institui a Semana de Lições de Primeiros Socorros no Ensino Fundamental da Rede Escolar do Município à professores e alunos (Projeto originado no Legislativo).	Gabinete do Prefeito	DO do Município
26/11/2018	928/2018	Lei	Criação da Semana do Empreendedorismo nas Escolas Municipais de São Gonçalo dos Campos (De autoria do vereador Josué de Oliveira).	Gabinete do Prefeito	DO do Município
SÚMULA DE DOCUMENTOS QUE TEMATIZAM O ANO DE 2019					
DATA	NÚMERO	TIPOLOGIA	FINALIDADE	ÓRGÃO EMISSOR	FONTE
25/03/2019	001/2019	Portaria	Nomeia membros de Comissão Especial de Eleição dos Membros Representantes do Conselho Municipal de Acompanhamento de e Controle Social do FUNDEB.	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
25/03/2019	002/2019	Edital	Normatiza a realização de eleição, em uma única etapa, para escolha através do voto direto, de dois pares dos representantes dos pais de alunos e um par de representantes dos estudantes da educação básica pública municipal e de seus respectivos suplentes, que integrarão o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação em São Gonçalo dos Campos BA FUNDEB, gestão biênio 2019 a 2021, conforme Lei Municipal nº 620/2007.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
01/04/2019	076/2019	Portaria	Nomeação dos Membros componentes do Conselho Municipal de Educação (CME), para o biênio de 2019-2021.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
02/04/2019	002/2019	Portaria	Institui o Comitê Gestor Municipal do PDDE e Ações Agregadas.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município

23/05/2025	001/2019	Portaria	Nomeação dos membros componentes da Câmara Temática de Educação Básica e da Câmara Temática do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
27/05/2019	938/2019	Lei	Instituir um programa “Escola de Idiomas” voltado à oferta de cursos gratuitos de línguas estrangeiras para estudantes da rede pública municipal, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. O programa terá duração de três anos, com base nos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), e fornecerá certificação ao final do curso (De autoria do vereador Josué de Oliveira).	Gabinete do Prefeito	DO do Município
31/05/2019	004/2019	Portaria	Estabelece Diretrizes Gerais e apresentar cronograma de Requerimento dos Direitos e Vantagens (RDV), dos servidores desta Secretaria.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
19/06/2019	943/2019	Lei	Criação de Programa de Teste Vocacional para alunos das escolas municipais (De autoria da vereadora Eliene de Almeida Lopes).	Gabinete do Prefeito	DO do Município
25/06/2019	003/2019	Portaria	Institui Comissão para Elaboração do Plano de Aplicação de Crédito decorrente de Precatórios, oriundos de transferências do FUNDEF e de exercícios anteriores (1998 a 2007), recebidos pelo Município de São Gonçalo dos Campos.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
04/11/2019	952/2019	Lei	Dispõe sobre a revisão geral anual do vencimento dos servidores públicos de provimento efetivo e da atualização do vencimento dos profissionais do magistério do município de São Gonçalo dos Campos para o exercício de 2019, e dá outras providências.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
04/12/2019	01/2019	PAD	Processo administrativo disciplinar para retirar totalmente a Atividade Complementar do vencimento dos professores.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
23/12/2019	960/2019	Lei	Dispõe sobre a criação do Programa Municipal de Educação Financeira nas escolas municipais de São Gonçalo dos Campos (De autoria do vereador Josué de Oliveira).	Gabinete do Prefeito	DO do Município
SÚMULA DE DOCUMENTOS QUE TEMATIZAM O ANO DE 2020					
DATA	NÚMERO	TIPOLOGIA	FINALIDADE	ÓRGÃO EXPEDIDOR	FONTE

28/01/2020	001/2020	Portaria	Dispõe sobre nomeação da Comissão Coordenadora responsável pelo acompanhamento e execução da Implantação do Sistema CPM (Gestão Compartilhada) no município de São Gonçalo dos Campos – BA, na Unidade Educacional Colégio Municipal Agripina de Lima Pedreira para o ano letivo 2020.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
17/03/2020	16/2020	Decreto	Suspende no intervalo de 15 dias as aulas, de acordo a medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus - COVID-19.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
23/03/2020	22/2020	Decreto	Declara Estado de Calamidade de Saúde Pública pela Covi-19 e suspensão das aulas do Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede pública.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
31/03/2020	002/2019	Resolução	Fixa normas de funcionamento das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Sistema Municipal de Ensino de São Gonçalo dos Campos – Bahia: Rede pública (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e rede privada (Educação Infantil).	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
26/03/2020	965/2020	Lei	Autoriza o poder executivo a implementar o sistema de ensino dos Colégios da Polícia Militar do Estado da Bahia, por intermédio do Termo de Cooperação Técnica, cria cargos de provimento em comissão para quadro de pessoal.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
05/05/2020	-	Diretrizes (contexto pandêmico)	Diretrizes Gerais para rede municipal de educação de São Gonçalo dos Campos, Bahia, para enfrentamento da pandemia Covid-19 e reorganização do calendário escolar: Realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período.	Gabinete do Prefeito e Secretaria de Educação	DO do Município
08/10/2020	090/2020	Decreto	Dispõe sobre o não retorno das aulas presenciais dos estabelecimentos de ensino da rede pública.	Gabinete do Prefeito e Secretaria de Educação	DO do Município
11/11/2020	002/2020	Parecer	Relata sobre ações durante a pandemia das etapas da Educação Básica.	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
11/11/2020	004/2020	Resolução	Apresenta Regime Especial para as atividades dos estabelecimentos de ensino.	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
12/11/2020	005/2020	Resolução	Homologa o Referencial Curricular do Município de São Gonçalo dos Campos.	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
11/11/2020	001/2020	Recomendação	Recomendação de planejamento de medidas e estratégias para processo de reabertura das escolas ao Sistema de Ensino.	Conselho Municipal de Educação	DO do Município

22/12/2020	006/2020	Resolução	Plano Pedagógico Emergencial, Calendário e cômputo das atividades, integralizando à 2021.	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
2020	-	Referencial	Referencial Curricular do Município de São Gonçalo dos Campos	Secretaria Municipal de Educação	Secretaria Municipal de Educação
2024 (tematiza o ano de 2020)	-	Dissertação	A prática pedagógica na educação infantil no cenário pandêmico da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos-Bahia (Sousa, 2024).	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Repositório acadêmico da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
SÚMULA DE DOCUMENTOS QUE TEMATIZAM O ANO DE 2021					
DATA	NÚMERO	TIPOLOGIA	FINALIDADE	ÓRGÃO EXPEDIDOR	FONTE
01/02/2021	001/2021	Portaria	Nomeia membros da comissão eleitoral para coordenar processo de eleição para presidente e vice-presidente do Conselho Municipal de Educação.	Conselho Municipal de Educação	DO do Município
23/03/2021	126/2021	Portaria	Dispõe sobre a nomeação do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos, nos termos da Lei nº 495/2001, que institui o Sistema Municipal de Ensino.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
31/03/2021	138/2021	Portaria	Dispõe sobre a nomeação do Conselho Municipal do FUNDEB, de São Gonçalo dos Campos	Gabinete do Prefeito	DO do Município
12/04/2021	140/2021	Portaria	Dispõe sobre a nomeação dos membros do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – CACS-FUNDEB e dá outras providências.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
14/05/2021	988/2021	Lei	Dispõe sobre a reestruturação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - CACS-FUNDEB, em conformidade com o artigo 212-A da Constituição Federal, regulamentado na forma da Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.	Gabinete do Prefeito	DO do Município

11/06/2021	002/2021	Portaria	Cria o Comitê de Governança da Secretaria Municipal de Educação para monitorar o Plano de Ação para futuro retorno as atividades presenciais do Sistema Municipal de Ensino do Município de São Gonçalo dos Campos.	Secretaria Municipal de Educação.	DO do Município
11/06/2021	001/2021	Portaria	Institui o Comitê Gestor Municipal do PDDE e Ações Agregadas.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
20/09/2021	003/2021	Portaria	Torna de conhecimento público a composição dos Comitês Gestores das Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo dos Campos, para monitorar o Protocolo Sanitário de Retomada Gradativa das Aulas Presenciais no âmbito das unidades escolares, propor medidas e efetuar o acompanhamento durante o percurso de todas as fases, e dá outras providências.	Secretaria Municipal de Educação	DO do Município
19/11/2021	123/2021	Decreto	Nomeia novos membros para o Fórum Municipal de Educação (FME) de São Gonçalo dos Campos.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
22/12/2021	450/2021	Portaria	Estabelece normas e procedimentos da Matrícula Escolar para o Ano Letivo de 2022 na Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo dos Campos – Ba.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
2021	-	Relatório	Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – Bahia	Secretaria Municipal de Educação (Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PME)	Site da Prefeitura de São Gonçalo dos Campos, Bahia
2024 (tematiza o ano de 2021)	-	Dissertação	A prática pedagógica na educação infantil no cenário pandêmico da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos-Bahia (Sousa, 2024).	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Repositório acadêmico da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
SÚMULA DE DOCUMENTOS QUE TEMATIZAM O ANO DE 2022					
DATA	NÚMERO	TIPOLOGIA	FINALIDADE	ÓRGÃO EXPEDIDOR	FONTE
04/01/2022	-	Edital	Edital de convocação de entidades representativas para as etapas de eleição da nova composição do conselho de alimentação escolar/2022.	Gabinete do Prefeito	DO do Município

17/01/2022	015/2022	Decreto	Nomeia membros para novo mandato do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) do Município de São Gonçalo dos Campos – BA, biênio de 2022 à 2026.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
22/02/2022	01/2022	Edital	Edital de processo seletivo simplificado para a seleção de assistentes de alfabetização voluntários para atuação no “Programa Tempo de Aprender”.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
29/03/2022	02/2022	Portaria	Nomeação do Comitê Local de Gestão Colaborativa do Processo de Formação para (Re)Elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
05/02/2022	037/2022	Decreto	Modifica o Comitê de Busca Ativa Escolar no Município de São Gonçalo dos Campos.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
07/06/2022	130/2022	Portaria	Dispõe sobre a nomeação dos novos membros dos segmentos do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos-BA que apresentaram vacâncias.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
12/09/2022	073/2022	Decreto	Regulamenta a avaliação de mérito e desempenho para assunção aos cargos diretivos das unidades de ensino da rede municipal.	Gabinete do Prefeito	DO do Município
2022	-	Relatório	Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – Bahia	Secretaria Municipal de Educação (Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PME)	Site da Prefeitura de São Gonçalo dos Campos, Bahia

Nota: As gestões municipais foram lideradas pelos seguintes prefeitos, conforme os anos: 2017 - Prefeito José Carlos da Silva Araújo; 2018 - Prefeito José Carlos da Silva Araújo; 2019 - Prefeito José Carlos da Silva Araújo; 2020 - Prefeito José Carlos da Silva Araújo; 2021 - Prefeito Tarcísio Torres Pedreira; 2022 - Prefeito Tarcísio Torres Pedreira.

APÊNDICE B – *CORPUS* DOCUMENTAL PRINCIPAL PARA ANÁLISE DA OFERTA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS (2017-2022)

Documento	Ano	Tipo	Finalidade/Observação	Origem	Emissor
Portaria 001	2017	Portaria	Autorizar o funcionamento de duas Turmas da Educação Infantil da Escola Municipal Pró Theonília de Oliveira e na Escola Municipal Sementinha.	Diário Oficial do Município	Secretaria Municipal de Educação
Portaria 012	2017	Portaria	Dispor sobre a criação do Núcleo Municipal de Alfabetização e Letramento - NALFA para o biênio 2017 2019.	Diário Oficial do Município	Secretaria Municipal de Educação
Plano Municipal de Educação, São Gonçalo dos Campos	2017	Lei/Plano	Planejar a gestão dos processos educativos no município de São Gonçalo dos Campos para o decênio de 2017 a 2027.	Diário Oficial do Município	Secretaria Municipal de Educação
Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – Bahia	2021	Relatório	Apresentar o acompanhamento do PME, incluindo metas e indicadores de Educação Infantil. Analisou-se apenas as metas referentes à Educação Infantil.	Site da Prefeitura de São Gonçalo dos Campos, Bahia	Secretaria Municipal de Educação (Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PME)
Portaria 450: Matrícula Escolar para o Ano Letivo de 2022 na Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo dos Campos – Ba	2021	Portaria	Estabelecer orientações sobre a Matrícula Escolar para o Ano Letivo de 2022 na Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo dos Campos – Ba	Diário Oficial do Município	Secretaria Municipal de Educação
Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – Bahia	2022	Relatório	Apresentar o acompanhamento do PME, incluindo metas e indicadores de Educação Infantil. Analisou-se apenas as metas referentes à Educação Infantil.	Site da Prefeitura de São Gonçalo dos Campos, Bahia	Secretaria Municipal de Educação (Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PME)

A prática pedagógica na educação infantil no cenário pandêmico da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos-Bahia (Sousa, 2024).	2024	Dissertação de Mestrado Acadêmico	Embora se trate de um documento que foi publicizado em 2024, o mesmo tem por finalidade analisar como professores(as) da Educação Infantil desenvolveram a sua prática pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19, auxiliando a percepção de políticas educacionais desta natureza.	Repositório acadêmico da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
--	------	-----------------------------------	---	---	--------------------------------------

APÊNDICE C – UNIDADES DE CONTEXTO E ÍNDICES MANIFESTADOS ATRAVÉS DA LEITURA DO *CORPUS* PRINCIPAL DA PESQUISA

Unidade de Contexto	Documento	Código	Problemática
“Autoriza o funcionamento de duas Turmas da Educação Infantil da Escola Municipal Pró Theonília de Oliveira na Escola Municipal Sementinha”	Portaria 001/2017	Ampliação da oferta de vagas da Educação Infantil, inclusive em escola de atendimento especial.	A ação está em conformidade com LDB, que assegura o atendimento à Educação Infantil, e atende à Meta 2.1 do Plano Municipal de Educação (Lei nº 834/2015), que determina a ampliação do número de vagas na Educação Infantil no município. As turmas começaram a funcionar em 2018.
“Dispõe sobre a criação do Núcleo Municipal de Alfabetização e Letramento - NALFA para o biênio 2017 2019 [...], considerando a importância da efetivação de ações de Mobilização Social na gestão da Política Municipal do Ciclo de Alfabetização na Pré Escola [...] CONSIDERANDO, a importância da efetivação de ações de Mobilização Social na gestão da Política Municipal do Ciclo de Alfabetização na Pré Escola	Portaria 012/2017	Criação de mecanismos para alfabetização na Educação Infantil.	Amplia um núcleo de alfabetização para gerir e apoiar os processos de alfabetização local, especialmente professores alfabetizadores. Inclui-se, de algum modo, a subetapa da pré-escola – Educação Infantil.
“As demais crianças na faixa etária entre 04 a 05 anos, que fazem parte da pré-escola, estudam em prédios construídos para o Ensino Fundamental I (turmas do 1º a 5º ano) [...] Há ainda questões pedagógicas como falta de material lúdico e pedagógico, além da infraestrutura e instalações inadequadas para a segurança e bem estar, espaços que não visam a acessibilidade das crianças que estão matriculadas e que necessitam desta assistência. Outra questão é a falta de projetos educativos para a Educação Infantil”	Plano Municipal de Educação, São Gonçalo dos Campos, 2017, p. 34.	Infraestrutura reduzida e inadequada e falta de recursos pedagógicos nas unidades de Educação Infantil, comprometendo a segurança, acessibilidade e o desenvolvimento integral das crianças de 4 a 5 anos.	A oferta de Educação Infantil em São Gonçalo dos Campos é insuficiente e inadequada, pois a maioria das crianças frequenta prédios destinados ao Ensino Fundamental, sem materiais lúdicos e sem projetos pedagógicos específicos, o que prejudica o pleno desenvolvimento infantil. A existência de apenas uma unidade é justificada, ainda no documento, porque “as creches estavam em situação de risco em sua estrutura, por isso foram paralisadas e estão impossibilitadas de atender a essas crianças” (São Gonçalo dos Campos, 2017, p. 46).

“Outra questão é a ausência de projetos educativos para a Educação Infantil. O município tem garantido o acesso através das matrículas que são realizadas existindo a vaga real. Os padrões de infraestrutura das escolas do município ainda não privilegiam as crianças portadoras de necessidades especiais [...]”	Plano Municipal de Educação, São Gonçalo dos Campos, 2017, p. 34.	Acesso condicionado à disponibilidade de vagas, aliado a uma infraestrutura inadequada para crianças com necessidades especiais, limitando a inclusão efetiva.	Há matrícula para crianças enquanto houver vaga e a falta de infraestrutura adequada atravessa a educação para as crianças com necessidades especiais, evidenciando acesso e permanência pouco inclusivos.
“No Município, as creches estavam em situação de risco em sua estrutura, por isso foram paralisadas e estão impossibilitadas de atender a essas crianças. No momento a Rede está sendo reordenada e há um plano de reconstrução e reforma dos prédios, para atendimento desse segmento. Além das creches as crianças do município estão matriculadas na Escola Mul. Prof Theonília de Oliveira na pré-escola e no 1º ano Fundamental I”	Plano Municipal de Educação, São Gonçalo dos Campos, 2017, p. 46.	Atividades paralisadas e impossibilidade de atendimento às crianças em creche (tanto oferta da etapa, quanto unidade), por estruturas em condição de risco.	A situação descrita evidencia um período de fragilidade na infraestrutura das creches municipais, que levou à interrupção dos atendimentos e impactou diretamente o acesso das crianças à creches na Educação Infantil. A iniciativa de reordenar a rede e elaborar um plano de reconstrução e reforma dos prédios demonstra um esforço da gestão, mas viola um direito constitucional.
“As turmas de pré-escola existentes atuam com número de crianças adequado para cada professor até (25 alunos), obedecendo ao que consta no RCNEI”	Plano Municipal de Educação, São Gonçalo dos Campos, 2017, p. 46.	Quantidade de alunos em turmas de pré-escola.	Observa-se que, em 2017, a SME não considerava os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), que estipulavam “uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos” (p. 36).
“A SME possui uma equipe de coordenadores que são designados para o trabalho interno, no entanto como não existem outros para atuarem somente no setor pedagógico, esses mesmos dão suporte nas escolas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, responsável para orientar todos os professores da Educação Infantil. O quadro de professores que atendem a essa clientela possui formação e qualificação para atuar nessa área”	Plano Municipal de Educação, São Gonçalo dos Campos, 2017, p. 46.	Ausência de coordenadores pedagógicos ou coordenação geral de Educação Infantil.	De acordo com os PNQEIS (2006), a gestão das instituições de Educação Infantil é de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação-geral.
“procura pelas vagas nas creches e pré-escolas no município é intensa, são crianças (entre 0 e 23 meses de idade) que não conseguem ser atendidas pelas instituições educacionais, além disso a maioria reside em locais distantes [...]”	Plano Municipal de Educação, São Gonçalo dos Campos, 2017, p. 46.	Alta demanda por creches não atendida, especialmente para crianças de 0 a 23 meses, agravada pela distância.	A intensa procura por vagas revela insuficiência da oferta de Educação Infantil para crianças menores de 2 anos, o que, somado à distância das residências, compromete o acesso e a igualdade de oportunidades no município.

“As condições de acesso das crianças pequenas às unidades de educação infantil na zona rural ainda são muito difíceis, considerando locomoção, infraestrutura, pessoal de apoio, auxiliar de classe, salas lotadas – destaca-se aqui o número de crianças/professor (constatamos até 22 alunos por sala), qualidade da alimentação, tempo de espera sem merenda, todas essas deficiências somadas a situações familiares adversas colaboram para produzir sujeitos futuros com déficit de aprendizagem, sociabilidade e infelizes”	Plano Municipal de Educação, São Gonçalo dos Campos, 2017, p. 35.	Acesso precário e condições inadequadas na Educação Infantil rural, com superlotação, falta de pessoal de apoio, alimentação insuficiente e infraestrutura deficitária, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças.	As crianças da zona rural enfrentam barreiras múltiplas (acesso difícil, turmas superlotadas, insuficiência de pessoal e alimentação inadequada) que, somadas a situações familiares vulneráveis, aumentam o risco de déficits de aprendizagem, sociabilidade e bem-estar, perpetuando desigualdades socio-educacionais.
“Devido ao isolamento social, não foi possível atingir 100% formações para os profissionais da Educação Infantil”	Relatório de Monitoramento do PME, São Gonçalo dos Campos, 2021, p. 16.	Fragilidade nas estratégias propositivas relativas à Formação de Professores de Educação Infantil frente as consequências da pandemia da Covid-19.	Observou-se que a meta 1.7, em 2021, não foi alcançada. Esta objetivava a promoção de formação inicial e continuada das/dos profissionais da Educação Infantil. Nota-se, ainda, uma concepção de meta quantitativa, ao citar “[...]100% formações [...]”
“Houve atrasos em alguns recursos devido a mudança de governo”	Relatório de Monitoramento do PME, São Gonçalo dos Campos, 2021, p. 16.	Descontinuidade de políticas entre os governos.	O trecho evidenciou que a meta 1.14, que buscou a adequação de infraestrutura, não foi alcançada. Ainda, estampou-se a dependência das políticas educacionais em relação às transições de governos locais. O trecho funcionou como uma justificativa quase que genérica, em que se reconhece o atraso, mas não explicita suas causas reais.
“Não houve necessidade de recursos”	Relatório de Monitoramento do PME, São Gonçalo dos Campos, 2021, p. 13.	Construção coletiva, sem recurso financeiro, de Projetos Políticos Pedagógicos e de Regimentos Escolares.	Indicou que a meta 1.15 foi cumprida sem necessidade de recursos financeiros. Contudo, o relatório não detalhou a efetiva participação das comunidades, o que limitou a verificação sobre a dimensão participativa prevista na meta.
“O município recebeu sala de recursos e está em processo de implantação para ser utilizada em 2022”	Relatório de Monitoramento do PME, São Gonçalo dos Campos, 2021, p. 24.	Encaminhamento de uma sala de recursos.	Indicou que a meta 4.1, relativa a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas municipais, estava em andamento, mas não concluída. A formação de professores, outra dimensão da meta, não foi abordada, mostrando lacuna no relatório.

“Não temos escolas de tempo integral no município, apenas as creches, mas devido a pandemia não funcionaram em 2020/2021”	Relatório de Monitoramento do PME, São Gonçalo dos Campos, 2021, p. 30.	Paralisação das creches nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia do Covid-19.	Evidenciou que a meta 6.1, relativa promoção da oferta de Educação Básica municipal em tempo integral, está paralisada. Percebe-se a inatividade das creches em 2020 e 2021.
“Anexo IV – Quadro de Oferta das Etapas de Ensino (Calendário de Matrícula 2022)”.	Portaria nº. 450, 2021.	Oferta de creche e pré-escolas, evidenciando (re)aberturas de escolas de Educação Infantil.	Ofertou a Creche Escola Oscar Lacerda (Creche); Creche Escola Stella Koch (Creche e Pré-Escola); Creche Municipal Silvestre Ferreira (Creche e Pré-Escola); Creche Escola Tia Maria Antônia (Creche e Pré-Escola); Escola Municipal Pró Theonília de Oliveira (Pré-Escola); Escola Municipal Felicíssima Guimarães Pinto (Creche, Pré-Escola e Anos Iniciais); Escola Municipal Pedro Moura (Pré-Escola e Anos Iniciais); Escola Municipal Nôide Cerqueira (Pré-Escola e Anos Iniciais); Escola Municipal Manoel Francisco de Oliveira (Creche, Pré-Escola e Anos Iniciais); Escola Municipal Coralina Martins (Creche, Pré-Escola e Anos Iniciais); Escola Municipal Emílgia Pedreira (Pré-Escola e Anos Iniciais); Escola Municipal Francisco José da Silva (Pré-Escola, Anos Iniciais e Anos Finais). Percebe-se um aumento de escolas que ofertam, concomitantemente e somente, a creche e a pré-escola.
“[...] há à necessidade de investimentos para a construção de novos prédios e principalmente para a contratação de profissionais de educação através de concurso público [...]”	Relatório de Monitoramento do PME, São Gonçalo dos Campos, 2022, p. 13.	Fragilidade na política de expansão e ingresso ao cargo de professor.	O trecho, parte de uma justificativa de toda a Meta 1, reconhece as carências estruturais e de pessoal, revelando que a execução depende de investimentos financeiros e de concursos públicos ainda não realizados.
“Devido a falta de informações dos alunos com deficiências no censo escolar não temos salas de recursos implantadas no nosso município”	Relatório de Monitoramento do PME, São Gonçalo dos Campos, 2022, p. 34.	Falta de informações no Censo Escolar impede implantação de salas de recursos	Indicou que a ausência de dados sobre alunos com deficiência gerou invisibilidade administrativa e paralisou a implantação das salas de recursos, comprometendo também a formação docente. Revela fragilidade na gestão da informação e impacto direto na efetivação da política de inclusão, especificamente da modalidade da Educação Especial.
“Fechamento das creches em 2017-2019 devido à falta de estrutura física”	Relatório de Monitoramento do PME, São Gonçalo dos Campos, 2022, p. 13.	Fechamento de Creches (2017-2019)	Sinaliza o fechamento de creches nos anos de 2017 a 2019.

“•Programa Primeira Infância na Escola [...] •Programa de Lavagem de Mãos e Higiene para crianças da Pré-Escola e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”	Relatório de Monitoramento do PME, São Gonçalo dos Campos, 2022, p. 125.	Aderência a programas federais do MEC e UNICEF.	O trecho evidenciou os programas focados à Educação Infantil que o município aderiu em 2022.
“Para o cumprimento da carga horária mínima da educação infantil, o município de São Gonçalo dos Campos aderiu a realização de atividades pedagógicas não presenciais [...]. Com isso, o município alcançou a aprovação do cômputo de carga horária realizada através de atividades remotas nos anos de 2020 e 2021, sendo dispensado da reposição de forma presencial no retorno das aulas em 2022”	A prática pedagógica na educação infantil no cenário pandêmico da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos-Bahia (Sousa, 2024, p. 77).	Ensino remoto na Educação Infantil de São Gonçalo dos Campos, nos anos de 2020 e 2021.	O trecho evidenciou que a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos tomou como adequado e, assim, realizou o ensino remoto à Educação Infantil nos anos de 2021 a 2022, dispensando atividades supletivas no retorno presencial. Trata-se de um foco na formalidade, principalmente pela dispensa de recomposição presencial.
“A rede de ensino do município foi orientada a fazer uso de meios tecnológicos (celular, computador) e aplicativos digitais como Whatsapp, Google Meet e Zoom para a adoção do ensino remoto que teve início no dia 04 de abril de 2020 [...] As professoras foram conduzidas a criarem grupos de Whatsapp com o contato dos pais e/ou responsáveis pelo estudante com o objetivo de enviarem material pedagógico de orientação e ensino como vídeo aula e atividades, assim como acompanhar o retorno dessas atividades, ficando assim, responsáveis pela administração e manuseio do grupo a partir dos seus próprios aparelhos tecnológicos (celular e computador)”	A prática pedagógica na educação infantil no cenário pandêmico da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos-Bahia (Sousa, 2024, p. 79).	Orientação para ensino remoto sem políticas de garantia de acesso a equipamentos ou internet.	A orientação da rede municipal para uso de tecnologias e aplicativos digitais como forma de ensino remoto, sem fortalecimento de políticas para equipamentos ou acesso à internet, evidenciou barreiras de inclusão e limitações na efetividade da aprendizagem, tanto das crianças e suas famílias, quanto dos próprios professores. Ainda em leitura da dissertação, a autora evidenciou que em 2020, para a realização das atividades remotas, a gestão educacional empreendeu o projeto <i>Carona na Leitura</i> , em rede, não por escola, com o objetivo de manutenção de vínculo através de ações de leituras. Em 2021, surgiu o projeto substituto, chamado de <i>Aprenda Mais</i> , que a autora, a partir das falas das profissionais, apontou ser mais autônomo, por escola, sem o objetivo de manutenção de vínculo, mas para a aprendizagem (Sousa, 2024).
“[...] informo que não consta em nossos arquivos relatórios de atividades no âmbito da educação em relação ao período de 2018 a 2022 [...]”	OFÍCIO Nº 08/2025 – 1ª PJSGC, 31 de Janeiro de 2025 imediato	Inexistência de arquivos relativos à Educação Infantil	Pode evidenciar fragilidades na gestão documental e no monitoramento das políticas públicas, ou aponta possível falta de reconhecimento social da importância da judicialização para garantia de direitos, ou ainda indica questões sobre a coerência e efetividade da oferta da Educação Infantil pelo órgão executivo.

APÊNDICE D – METAS E ESTRATÉGIAS DO PME (2017) COM INCIDÊNCIA DIRETA OU INDIRETA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL LOCAL

META 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL
Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, conforme o sistema de ensino do município.
ESTRATÉGIAS
1.1. Apresentar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 03 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifestada, ampliando a oferta de Educação Infantil na Rede Municipal e Particular, de forma a atender as necessidades das famílias, seguindo a legislação vigente.
1.2. Garantir que, ao final da vigência deste PME, a frequência na Educação Infantil das crianças de até 3 (três) anos, aconteça de forma equiparada entre as famílias de renda per capita mais elevadas com aquelas de renda familiar per capita mais baixa.
1.3. Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta por localidade.
1.4. Estabelecer, no primeiro ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches.
1.5. Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil.
1.6. Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.
1.7. Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, no decorrer do ano letivo, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.
1.8. Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades, quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
1.9. Priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.
1.10. Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade.
1.11. Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação; com a etapa escolar seguinte, visando o ingresso do(a) aluno(a) aos 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental.

1.12. Garantir formação continuada aos professores da Educação Infantil para atuarem na inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação em classes comuns, por meio de ações articuladas entre a União e o Estado.
1.13. Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos.
1.14. Adequar, conforme padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), conforme prevê a legislação vigente.
1.15. Assegurar, pelos sistemas de ensino, que em três anos todas as Unidades de Educação Infantil tenham formulado seus projetos político-pedagógicos e regimentos escolares, com a participação das comunidades envolvidas, adequando-os à legislação vigente.
1.16. Garantir mobiliário, equipamentos, brinquedos pedagógicos, jogos educativos e outros materiais pedagógicos acessíveis nas escolas da Educação Infantil, considerando as especificidades das faixas etárias e as diversidades em todos os aspectos, com vistas à valorização e efetivação do brincar nas práticas escolares, durante o processo de construção do conhecimento das crianças.
META 4 - EDUCAÇÃO ESPECIAL
Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
ESTRATÉGIAS
4.1. Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e incentivar formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidade quilombola.
4.2. Oferecer atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.
4.3. Ampliar a equipe de atendimento multidisciplinar de apoio, dar assessoria, articular com instituições acadêmicas e integradas por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
4.4. Ofertar e garantir a formação permanente e qualificação contínua aos docentes, tanto advinda do MEC como da Secretaria Municipal Educação de São Gonçalo dos Campos, na Educação Especial abrangendo todos os educadores.
4.5. Garantir a aquisição de recursos pedagógicos que atendam as deficiências específicas nas escolas do município que tem alunos matriculados com necessidades especiais.
4.6. Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.
META 6 – EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.
ESTRATÉGIAS

6.1. Promover, a oferta de educação básica municipal em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.
6.2. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
6.3. Promover articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.
6.4. Atender às escolas do campo e de comunidades quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
6.5. Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
6.6. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.
META 7 – QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.
ESTRATÉGIAS
7.2. Executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.
7.4. Incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem significativa, bem como o acompanhamento dos resultados escolares na rede ensino.
7.5. Garantir transporte escolar gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento, observada a situação local.
7.6. Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática.
7.7. Ampliar programas e ações de atendimento, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

7.8. Garantir a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada prédio escolar, atender a necessidade de acessibilidade às pessoas com deficiência.
7.9. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.
7.10. Elaborar currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar das escolas do campo e para a comunidade quilombola, incluindo os conteúdos culturais correspondentes à respectiva comunidade e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais.
7.11. Articular dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional.
7.12. Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos(as) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.
7.13. Instituir ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional.
META 15 – VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES
Garantir, em regime de colaboração entre a União, e o Estado da Bahia, no prazo de 2 (dois) anos de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
ESTRATÉGIAS
15.1. Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte da Secretaria Municipal de Educação, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes.
15.2. Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades quilombolas e para a educação especial.
15.3. Firmar parcerias em regime de colaboração com União e o Estado da Bahia, para cursos e programas especiais que assegurem formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes, com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de atuação docente, em efetivo exercício.
META 16 – PÓS-GRADUAÇÃO AOS PROFESSORES
Em colaboração com a União e o estado da Bahia, formar em nível de especialização 80% dos professores, 15% com mestrado e 5% doutorado, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos(as) os(as) profissionais do magistério formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.
ESTRATÉGIAS
16.1. Realizar, planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado da Bahia e a União.

16.2. Consolidar política nacional de formação de professores e professoras desse município, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

16.3. Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso aos bens culturais pelo magistério público.

META 17 – PISO SALARIAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Estipular Piso Salarial para os profissionais das diferentes funções que atuam na Educação municipal até terceiro ano de vigência do PME, tendo em vista o nível de escolaridade a partir da aprovação do Plano de carreira, e assegurar formação continuada em suas áreas de atuação.

ESTRATÉGIAS

17.1. Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério.

17.2. Implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre o Estado e a União.

META 18 – TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO

Garantir durante a vigência desse Plano, formação continuada para 100% dos profissionais da educação, com ênfase na promoção da igualdade étnico-racial, sensibilizando para as questões de gêneros e diversidade sexual e socioambiental, priorizando o convívio na sua comunidade.

ESTRATÉGIAS

18.1. Desenvolver projetos de atendimento às necessidades das comunidades, com elas e para elas, observando a valorização de sua identidade cultural.

18.2. Promover formação continuada sobre questões de gênero, intolerância religiosa e aceitação da origem.

18.3. Fomentar projetos de caráter socioambientais com perspectiva na sustentabilidade e preservação do patrimônio material e cultural.

META 19 – GESTÃO DEMOCRÁTICA

Assegurar condições, no prazo de 03 (três) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União e Estado para tanto.

ESTRATÉGIAS

19.1. Ampliar, em regime de colaboração, os programas de apoio e formação a conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos Conselho de Alimentação Escolar - CAE, PNATE – Programa Nacional do Transporte Escolar outros e outros conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, para melhor desempenho de suas funções.

19.2. Incentivar o Município a constituir Comissão Permanente de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME e dos seus planos de educação.

19.4. Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

19.5. Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino.

19.6. Aderir a programas, em articulação com o Estado e a União, de formação para gestores escolares, bem como estabelecer mecanismos e critérios a fim de subsidiar a definição de objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.
19.7. Colaborar para a instituição da autonomia plena do Órgão Municipal de Educação, na gestão dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino durante da vigência deste plano.
META 20 – RECURSOS FINANCEIROS PARA A EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
Garantir a aplicação na manutenção e desenvolvimento da educação dos 25% da receita líquida do município, advinda de impostos, acrescido dos recursos provenientes do Salário Educação, do FUNDEB, e de programas e convênio do Governo Federal.
ESTRATÉGIAS
20.1. Aplicar os recursos legalmente vinculados à Educação, de competência do poder público municipal, e buscar fontes complementares de financiamento.
20.2. Aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação.
20.3. Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que promovam a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação.
20.4. Divulgar regularmente os indicadores de investimento e tipo de despesa per capita por aluno nas etapas da educação de responsabilidade do município.
20.5. Garantir equipe especializada para a manutenção periódica em hidráulica, elétrica, entre outras, em todas as unidades escolares da rede municipal, realizando os serviços e reparos de que a escola necessitar.
20.6. Participar dos programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar e da Criança e do Adolescente, dos conselhos regionais e de outros, e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.
20.7. Fortalecer os conselhos escolares e o Conselho Municipal de Educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo.
20.8. Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, com a colaboração entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação do Estado e do Município e os Tribunais de Contas da União, do Estado e do Município.

**ANEXO A – PLANO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E
COORDENADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2023), DOCUMENTO
APRESENTADO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

 PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO				
Plano de Formação para os Professores e Coordenadores da Educação infantil "A maior riqueza do homem é a sua incompletude..." Manoel de Barros				
JUSTIFICATIVA	A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, diz respeito ao desenvolvimento integral da criança até cinco anos em vários aspectos, sendo basilar e complementar a ação da família. Portanto, viabilizar uma Educação Infantil de qualidade no município tem sido uma reflexão permanente para a construção de um novo olhar, uma necessidade de ajustes, quando se fala em repensar espaços, tempos e oportunidades, onde esta fase da Educação aconteça de maneira articulada ao processo de formação de professores.			
OBJETIVO	- Garantir a qualidade do ensino e a igualdade de possibilidades para Crianças, Professores e Gestores do município de São Gonçalo dos campos.			
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL				
	O QUE FAZER?	COMO?	QUANDO?	OBSERVAÇÕES:
1º CICLO	- Conhecer, Acolher e Incluir na Integralidade da Educação. - Metodologias Ativas na Educação Básica de São Gonçalo.	- Palestra expositiva e vivência na Jornada Pedagógica	13/02/2023 14/02/2023	- Educação Integral e Inclusiva; (Prof. Patrícia Teodolino)
COORDENADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL				
	O QUE FAZER?	COMO?	QUANDO?	OBSERVAÇÕES
	- Vivências da Ancestralidade, Pedagogia Grão e Contação de História.			- Metodologias Ativas; (Prof. Karina Macedo) - Pedagogia Grão, Ancestralidade e Contação de Histórias (Prof. Rosa Grão)
2º CICLO	"Ambientes que convidam a brincar e expressar sentimentos"	Oficina sobre a importância da organização dos espaços que promovam o brincar, Metodologias ativas e Oficina de brinquedos.	23/05/2023 (manhã e tarde) 25/05/2023 (manhã e tarde)	- A Formação do símbolo na criança (1971); - O brincar na Educação Infantil Observação, adequação e inclusão (Adriana Friedmann, 2012) - BNCC
3º CICLO	Análise e partilha dos processos: como integrar os registros e tornar visíveis as aprendizagens?	Palestra expositiva: Documentação pedagógica, Portfólio e Relatório	26/09/2023 (manhã e tarde) 28/09/2023 (manhã e tarde)	Livro "Entrelaçamentos no Início da Vida: didática para professores em Creches", Marília Dourado, pag. 120.
1º CICLO	- 1º Encontro Formativo com os Gestores pedagógicos; - Conhecer, Acolher e Incluir na Integralidade da Educação. - Metodologias Ativas na Educação Básica de São Gonçalo.	- Momento dialógico entre supervisores e Coordenadores - Palestra expositiva e vivência na Jornada Pedagógica	10/02/2023 13/02/2023 14/02/2023	- Lei da Escuta Protegida, Projeção e Calendário Escolar, Programa Federais e Orientações;

	- Vivências da Ancestralidade, Pedagogia Grô e Contação de História.			- Educação Integral e Inclusiva; (Prof. Patrícia Teodolino) - Metodologias Ativas; (Prof. Karina Macedo) - Pedagogia Grô, Ancestralidade e Contação de Histórias. (Prof. Rosa Grô)
2º CICLO	Formação sobre os Conceitos e estruturas das Metodologias Ativas	Oficina centradas na atividade do aluno: Word café, Rotação, sequência, Projeto	04/05/2023	Metodologias ativas para uma educação inovadora (Bacich e Moran, 2018, p.11); O brincar na Educação Infantil Observação, adequação e inclusão (Adriana Friedmann, 2012) - BNCC
3º CICLO	Boas Práticas na Educação Infantil: Que marcas deixam a escola?	Ciranda de Vivência (As coordenadoras terão 20min para apresentar em slides as experiências exitosas da sua creche / escola.	08/08/2023	Livro "Entrelaçamentos no Início da Vida: didática para professores em Creches", Marília Dourado, pag. 120.