UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RELVA LOPES CHAVES SOARES

Um olhar sobre o acesso à Educação Infantil no Território de Identidade de Vitória da Conquista - BA

VITÓRIA DA CONQUISTA
2017

RELVA LOPES CHAVES SOARES

Um olhar sobre o acesso à Educação Infantil no Território de Identidade de Vitória da Conquista - BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.
Orientadora: Prof.ª Dra. Sandra Márcia Campos Pereira

VITÓRIA DA CONQUISTA
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

S656o

Soares, Relva Lopes Chaves.

Um olhar sobre o acesso á educação infantil no território de identidade de Vitória da Conquista – BA. / Relva Lopes Chaves Soares, 2017.

125f. ; il. (algumas color.).

Orientador (a): Dra. Sandra Márcia Campos Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2017.
Inclui referência F. 108 – 119.
1.Creche - Educação infantil. 2. Plano Municipal de Educação – PME. 3. Políticas de educação infantil. I. Pereira, Sandra Márcia Campos. II. Universidade

*Catalogação na fonte**: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e cinco dias do mês de julho de 2017, às 14h00min, no auditório do Módulo de Aulas Luizão (UESB), foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação da Defesa de Dissertação intitulada **UM OLHAR SOBRE O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE VITÓRIA DA CONQUISTA**, apresentado pela mestranda Relva Lopes Chaves Soares, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Sandra Márcia Campos Pereira e contou com a participação dos Professores Doutores: Lívia Maria Fraga Vieira (UFMG) e José Jackson Reis dos Santos (UESB) na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 02 horas e 00 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

O trabalho apresenta originalidade na organização e análise dos dados tomando como principal referência o pensamento foucaultiano em diálogo com a temática da educação infantil. Com razão da excelência do texto, a banca indica a publicação em formato de livro e também de artigos científicos.

A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final Aprovada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
ADPLENAM VITAM

Sandra Márcia Campos Pereira
Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira
(Orientadora)

Vivia Maria Fraga Vieira
Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
(Examinadora Externa)

José Jackson Reis dos Santos
Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
(Examinador Interno)

Relva Lopes Chaves Soares
Relva Lopes Chaves Soares
(Mestranda)

CONFERE COM O ORIGINAL
EM 11 / 09 / 2017
COORDENAÇÃO DO PPGED - UESB

Dedico esta dissertação ao meu esposo Gilson
e à minha filha Olga Maria

AGRADECIMENTOS

Ainda que o discurso acadêmico se distancie do discurso religioso, em respeito ao regime de verdade em que minha subjetividade foi constituída, peço licença para agradecer primeiramente a Deus pela conquista de ter concluído esta pesquisa e por ter colocado em minha vida todas estas pessoas, essenciais neste processo, a quem presto uma singela homenagem em forma de agradecimento: à Olga Maria, filha amada, cuja existência torna minha vida mais plena e feliz; a Gilson, meu esposo, que diante das dificuldades de ordem familiar enfrentadas neste período e da pressão para construção do meu texto, mostrou com amor e companheirismo que continua sendo "tudo aquilo que me faltava"; à minha mãe, Joana Angélica, pelo exemplo de força; à minha irmã Ana Maria e ao meu cunhado Maurício, pelo apoio constante; à minha afilhada Marília e à minha sobrinha Ana Angélica, pelo amor puro; à minha prima Jude, pelo carinho e cuidado; às minhas amigas Juli, Allyne e Geani e às *Spice*: Simeia, Sintia, Roberta, Ana Cláudia e Nara pelo incentivo e pela certeza da amizade verdadeira; às minhas cunhadas Zélia, Valéria e Márcia, verdadeiros presentes para mim, pelo suporte e afeição sincera; à Amélia, Ídia e Luisa, pela torcida e carinho; à Maria Iza Pinto Leite pela amizade, ética e integridade que inspiram; à Isabel, parceira nesta jornada, pela amizade e solicitude; à Avani, Graça e demais companheiras do Grupo de Estudos Educação Infantil: saberes e práticas, pela partilha da militância por uma Educação Infantil de qualidade; às companheiras do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Básica - GEPPEB, pelos estudos enriquecedores; à Jurailde e Ana Célia, da Creche União e Força, pela dedicação à construção de uma Educação Infantil de qualidade; ao Professor Cláudio Pinto Nunes e aos demais professores (as) do Mestrado em Educação, pela compreensão e respeito demonstrados; aos secretários e secretárias municipais de educação, pela autorização para a aplicação dos questionários; a todas (os) as (os) respondentes dos questionários, pela valiosa contribuição; ao Professor José Jackson Reis dos Santos, pela participação na qualificação e na defesa deste estudo, pela generosidade na partilha do conhecimento e pelo carinho sincero; à Professora Lívia Maria Fraga Vieira, pela participação na qualificação e na defesa desta dissertação, pelas contribuições, pela atenção, disponibilidade e sensibilidade; à Professora Sandra Márcia Campos Pereira, por ter me desafiado a estudar as teorizações e postulados foucaultianos, por ser esta orientadora que transmite serenidade, confiança, respeito, apoio e, principalmente, por ser esta amiga tão querida.

Mais Respeito, eu Sou Criança!

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é chão que vêem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!

(BANDEIRA, 2002)

SOARES, Relva Lopes Chaves. **Um olhar sobre o acesso à Educação Infantil no Território de Identidade de Vitória da Conquista – BA.** 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Orientadora: Profª. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o acesso à Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação - PME do Território de Identidade de Vitória da Conquista - BA. Nossa intenção é responder à questão: quais discursos sobre o acesso à Educação Infantil estão presentes nos PME dos municípios que compõem o território de identidade de Vitória da Conquista? Por conseguinte, o principal objetivo deste estudo é analisar os discursos sobre o acesso à Educação Infantil presentes nos Planos Municipais de Educação dos municípios que compõem o TI de Vitória da Conquista. Para tanto, recorremos às seguintes teorizações e postulados do filósofo francês Michel Foucault: discurso, vontade de verdade, saber, poder e governamentalidade. A pesquisa foi desenvolvida entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2017 e os seus resultados sugerem que o acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista tem acontecido de forma discriminatória e injusta, contrariando o regime de verdade estabelecido a partir da Constituição Federal de 1988 que reconhece a Educação Infantil como direito de todas as crianças brasileiras, indistintamente. Neste contexto, identificamos nos PME analisados a vontade de verdade de ampliar o acesso à Educação Infantil. Tal vontade de verdade está expressa em discursos dissonantes: de um lado, há os discursos da vertente neoliberal que enfatizam a focalização na pré-escola e a ampliação das redes de ensino por meio das parcerias com o setor privado; do outro, estão os discursos respaldados democraticamente, ancorados no conceito de Educação Infantil com qualidade socialmente referenciada, que defendem, por exemplo, a ampliação das redes de Educação Infantil pública por meio da colaboração entre os entes federados; a realização periódica do levantamento da demanda por creche a fim de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta; a expansão das matrículas da Educação Infantil do campo, bem como a garantia do acesso à Educação Infantil para as crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a partir dos discursos referentes ao acesso à Educação Infantil inscritos nos PME, podemos vislumbrar possibilidades de superação da realidade inicialmente descrita. Contudo, cabe salientar que os discursos antagônicos à Educação Infantil com qualidade socialmente referenciada, devem ser enfrentados, cabendo aos educadores, pesquisadores e sociedade civil organizada se prepararem para o exercício da resistência, para a vigilância constante, para os embates vindouros, por meio da participação ativa do processo de construção das políticas públicas de Educação Infantil no território, realizando o monitoramento e o acompanhamento da implementação das metas e estratégias dos PME, uma vez que o simples fato de sancionar leis não significa que elas serão efetivadas.

Palavras-chave: Creche. Educação Infantil. Plano Municipal de Educação. Políticas de Educação Infantil

ABSTRACT

This study has as object of study the access to Early Childhood Education in the Municipal Education Plans - SME Territory of Identity of Vitória da Conquista - BA. Our intention is to answer the question: which discourses on access to Early Childhood Education are present in the SMEs of the counties that compose the identity territory of Vitória da Conquista? Therefore, the main objective of this study is to analyze the discourses on access to Early Childhood education present in the Municipal Education Plans of the counties that compose the TI of Vitória da Conquista. To do so, we have recourse to the following theorizations and postulates of the French philosopher Michel Foucault: discourse, will of truth, knowledge, power and governmentality. The results suggest that the access to Early Childhood Education in the TI of Vitória da Conquista has occurred in a discriminatory and unfair way, contrary to the truth regime established after the Federal Constitution of 1988 that recognizes the Infantile Education as the right of all Brazilian children, indistinctly . In this context, we identified in the analyzed SMEs the will to expand access to Early Childhood Education. Such a desire for truth is expressed in discordant discourses: on the one hand, there are the neoliberal discourses that emphasize the focus on pre-school and the expansion of education networks through partnerships with the private sector; On the other hand, there are the democratically supported discourses, anchored in the concept of Child Education with socially referenced quality, which advocate, for example, the expansion of the Public Infant Education networks through collaboration among the federated entities; the periodic realization of the demand for day care in order to plan the supply and verify the attendance of the demand manifest; the expansion of the nursery school enrollment, as well as the guarantee of access to Early Childhood Education for children with special educational needs. Thus, from the discourses related to access to early childhood education enrolled in SMEs, we can glimpse possibilities for overcoming the reality initially described. However, it should be emphasized that the antagonistic discourses to Child Education with socially referenced quality must be faced, and it is up to educators, researchers and organized civil society to prepare for the exercise of resistance, for constant vigilance, for the upcoming conflicts, through active participation of the process of construction of public policies of Early Childhood Education in the territory, performing the monitoring and the implementation of the goals and strategies of SMEs, since the mere fact of sanctioning laws does not mean that they will be implemented.

Keywords: Nursery. Child education. Municipal Plan of Education. Child Education Policies

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Planos Municipais de Educação do TI de Vitória da Conquista.....45
Quadro 02 - Idade de ingresso das crianças no TI de Vitória da Conquista em 2016.....99
Quadro 03 - Situação dos municípios do TI de Vitória da Conquista quanto ao Proinfância em 2016.....106

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - IPE dos municípios do TI de Vitória da Conquista em 2010.....37
Tabela 02 - IPS dos municípios do TI de Vitória da Conquista em 2010.....38
Tabela 03 - IDHM dos municípios do TI de Vitória da Conquista, rankings brasileiro e baiano.....40
Tabela 04 - Matrícula na creche pública no TI de Vitória da Conquista de 2010 a 2016.....64
Tabela 05 - Matrícula na pré-escola pública no TI de Vitória da Conquista de 2010 a 2016.....66
Tabela 06 - Número de matrículas em creche e pré-escola públicas em 2016 no TI de Vitória da Conquista.....69
Tabela 07 - Número de matrículas da Educação Infantil em áreas rurais e urbanas em 2010 e 2016 no TI de Vitória da Conquista.....89
Tabela 08 - Educação Infantil em áreas remanescentes de quilombos no TI de Vitória da Conquista em 2014.....94
Tabela 09 - Matrícula de crianças da Educação Especial nas creches públicas dos municípios do TI de Vitória da Conquista de 2010 a 2016.....96
Tabela 10 - Matrículas de crianças da Educação Especial na pré-escola pública dos municípios do TI de Vitória da Conquista de 2010 a 2016.....97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - População dos municípios do território de identidade de Vitória da Conquista – 2010 34
Gráfico 02 - Percentual da população que frequentava a creche em 2010.....58
Gráfico 03 - Percentual da população que frequentava a pré-escola em 2010.....58

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM – Banco Mundial
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi – Custo Aluno – Qualidade inicial
CEB – Câmara de Educação Básica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
Conae - Conferência Nacional de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DI – Desenvolvimento Infantil
FBEI – Fórum Baiano de Educação Infantil
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPE - Índice de Performance Econômica
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPS - Índice de Performance Social
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA - Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
Parfor - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PIB - Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PME – Plano Municipal de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SIPAC – Sistema de Informações do Patrimônio
SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
Smed – Secretaria Municipal de Educação
SNE – Sistema Nacional de Educação

TI – Território de Identidade
Uesb – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA – Universidade Federal da Bahia
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

1 DELINEAMENTO TEÓRICO - METODOLÓGICO **21**

1.1 Abordagem teórica **21**
1.1.1 Teorizações e postulados foucaultianos 24

1.2 Lócus da pesquisa **32**
1.2.1 Breve caracterização do Território de Identidade de Vitória da Conquista 32

1.3 Procedimentos metodológicos **41**
1.3.1 O *corpus* de análise 41
1.3.2 Levantamento do referencial teórico 42
1.3.3 Questionário 43
1.3.4 Análise documental 44

1.4 A Educação Infantil pública no TI de Vitória da Conquista: apresentando a organização da educação nos municípios **48**

2 UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO TI DE VITÓRIA DA CONQUISTA **54**

3 APROFUNDANDO O OLHAR SOBRE O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO TI DE VITÓRIA DA CONQUISTA: AS CRIANÇAS DO CAMPO, COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENOS **84**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **109**

REFERÊNCIAS **112**

Bibliografia citada **112**

Documentos selecionados e analisados **121**

APÊNDICES **124**

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **125**

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO **127**

INTRODUÇÃO

Os discursos acerca do acesso à Educação Infantil presentes nos Planos Municipais de Educação - PME dos municípios[1] que compõem o território de identidade de Vitória da Conquista são o objeto de estudo desta pesquisa. O desejo de investigar esta temática é resultado de uma caminhada de militância na Educação Infantil pública no município de Vitória da Conquista que teve início em 2005, após aprovação no concurso público para o magistério na rede municipal. Nesta ocasião, assumi[2] a regência de uma turma de crianças de 04 anos em uma instituição conveniada à prefeitura, imergindo em uma realidade marcada pelo forte discurso assistencialista e de precarização/desvalorização do trabalho na Educação Infantil, sobretudo nas instituições conveniadas. Esta contextura com tantas dificuldades fez com que surgisse o desejo de ajudar a modificar aquela realidade e, assim, o encantamento proporcionado pelo convívio com as crianças, a construção de vínculos com profissionais que também acreditavam na possibilidade de oferecer uma Educação Infantil de qualidade, os estudos em busca de melhor compreensão do fazer pedagógico na Educação Infantil e o desconforto com as condições precárias em que o trabalho era desenvolvido foram o substrato para o nascimento de um forte sentimento de pertencimento e de compromisso com a primeira etapa da educação básica. Desde então, temos buscado contribuir para a constituição de um campo de saber que auxilie no fortalecimento do discurso da garantia do direito à Educação Infantil pública com qualidade socialmente referenciada para todas as crianças.

Por sete anos, vivenciei intensamente a história da Educação Infantil da rede municipal nos papeis de professora, coordenadora pedagógica e coordenadora pedagógica do núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação - Smed, tendo a oportunidade de acompanhar destes diferentes lugares suas transformações. Deste modo, como professora pude observar o processo de transição das instituições de Educação Infantil da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação em 2007; Como coordenadora pedagógica da creche, mediei a construção do Projeto Político Pedagógico-PPP, procurando contribuir para a consolidação desta instituição como espaço eminentemente educativo, cujo

---

[1] O Território de Identidade de Vitória da Conquista é formado 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.

[2] Optei por utilizar a 1ª pessoa do singular nos momentos em que me refiro à minha implicação pessoal com a Educação Infantil.

trabalho tinha como premissa a promoção da cidadania infantil; Como coordenadora pedagógica do núcleo pedagógico da Smed, tive a possibilidade de conhecer as 21 creches da rede municipal em funcionamento na época e participar da construção da Resolução nº 006/2012 do Conselho Municipal de Educação - CME que normatiza a Educação Infantil de Vitória da Conquista.

Neste contexto, percebendo a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a Educação Infantil, cursei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, a especialização em Educação Infantil: fundamentos políticos, teóricos e metodológicos, desenvolvendo a pesquisa *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil análise de seu impacto nos PPP das instituições municipais de Educação Infantil de Vitória da Conquista*.

A partir de 2012, sendo admitida por meio do concurso público de provas e títulos para professora da Uesb, no curso de Pedagogia, disciplina Estágio na Educação Infantil, a minha relação com a educação da primeira infância assumiu a perspectiva da formação docente, o que permitiu que eu estabelecesse novos laços com algumas instituições de Educação Infantil do município e continuasse tendo contato com os desafios e avanços encontrados na construção da identidade desta etapa da educação básica em âmbito municipal. Além desta disciplina, passei a lecionar as disciplinas Estágio e Pesquisa I, II e IV ou Educação Infantil I e II do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor/UESB[3], tendo a oportunidade de conviver com professoras, monitoras, coordenadoras e diretoras que atuam/atuavam na Educação Infantil nos municípios de Anagé, Caetanos, Belo Campo, Piripá, Poções, Maetinga, Encruzilhada, Cordeiros e Vitória da Conquista e conhecer suas experiências e inquietações sobre o oferecimento e organização da Educação Infantil nos municípios. Outros papeis viabilizados pelo exercício da docência na UESB são os de coordenadora do grupo de estudo Educação Infantil: saberes e práticas, destinado aos estudos sobre a educação da primeira infância, que tem como membros estudantes de Pedagogia, ex-estudantes, professoras, monitoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas que atuam em instituições públicas e privadas da Educação Infantil e o de pesquisadora[4] dedicada aos estudos nesta área.

---

[3] A pesquisadora é professora auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Vitória da Conquista.

[4] No período de 2013-2015, desenvolvi a pesquisa Coordenação pedagógica e qualidade da EI na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista – BA, cujo objetivo foi investigar a contribuição das coordenadoras pedagógicas para a construção do conceito de qualidade da EI da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista - BA.

Em 2015, envolvi-me de forma mais direta na discussão sobre a Educação Infantil que se tem e a que se quer para o município, devido à participação na construção do PME do município de Vitória da Conquista, coordenando os trabalhos da comissão representativa da Educação Infantil. Esta experiência foi marcada por debates e tensões em defesa da garantia do direito das crianças conquistenses ao acesso a uma Educação Infantil de melhor qualidade, reivindicando que o poder público municipal atue em consonância com os princípios constitucionais e a legislação educacional vigente, comprometendo-se em ratificar, por meio do seu PME, o compromisso em oferecer uma Educação Infantil que priorize as crianças e promova sua cidadania, sendo desenvolvida com base no tripé educar/cuidar e brincar, tendo como eixo as interações e as brincadeiras e respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 05/2009.

Neste contexto, relembramos que o PME é um documento de planejamento das políticas públicas para a educação por uma década, constituindo-se como política de Estado e não de governo. Deve ser elaborado em consonância com o PNE, a partir do diagnóstico da realidade da educação em âmbito municipal de modo que contribua para o alcance das metas nacionais, progredindo na garantia dos direitos educacionais a toda a população (FLORES, 2014). Neste sentido, compreendemos que o PME pode ser um valioso instrumento no planejamento dos caminhos a serem tomados rumo à concretização da concepção de creche como espaço essencialmente educativo, com uma proposta pedagógica verdadeiramente compromissada com o desenvolvimento integral e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas, condizendo com o paradigma de Educação Infantil construído a partir da Constituição Federal de 1988.

Nesta conjuntura, considerando que os municípios são os principais responsáveis pelo atendimento educacional das crianças de 0 a 05 anos e 11 meses, que a qualidade do trabalho realizado nas creches e pré-escolas está diretamente relacionada ao investimento e à atenção que o poder público dispensa à primeira etapa da educação básica (CAMPOS, 2010) e desejando conhecer mais de perto como os municípios do TI de Vitória da Conquista trataram a questão do acesso à Educação Infantil nos seus PME, pretendemos responder à seguinte questão: quais discursos sobre o acesso à Educação Infantil estão presentes nos PME dos municípios que compõem o território de identidade de Vitória da Conquista? Por conseguinte, definimos como objetivo principal deste estudo analisar os discursos sobre o

acesso à Educação Infantil presentes nos Planos Municipais de Educação dos municípios que compõem o território de identidade de Vitória da Conquista.

Mediante este objetivo, foram elencados os objetivos específicos que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa: discutir a Educação Infantil no contexto das políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988; delinear o cenário do acesso à Educação Infantil no território de identidade de Vitória da Conquista a partir dos dados do Censo Escolar; analisar a meta 1 e as estratégias que dizem respeito ao acesso à Educação Infantil no âmbito do PNE 2014-2024 e dos PME dos municípios estudados.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa em que foi utilizada a técnica da análise documental e cujo *corpus* foi constituído a partir dos discursos oficiais, como: Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2014, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014[5]; Planos Municipais de Educação dos municípios pesquisados, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Constituição Federal de 1988, bem como os discursos dos respondentes dos questionários encaminhados às secretarias municipais de educação e dos discursos científicos como teses, dissertações, artigos e livros acerca da temática abordada. Neste contexto, este estudo se apoia nas teorizações e nos seguintes postulados do filósofo francês Michel Foucault: discurso, vontade de verdade, saber, poder e governamentalidade.

Este texto está organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado *Delineamento teórico-metodológico*, situamos a pesquisa em relação à abordagem foucaultiana, apresentando as teorizações e postulados do filósofo que respaldaram a análise. Somado a isso, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados e trazemos uma breve caracterização do TI de Vitória da Conquista e da organização da Educação Infantil nos municípios pesquisados. No segundo capítulo, intitulado *"Um olhar panorâmico sobre o acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista"*, contextualizamos a Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988, identificando os discursos que a circundam e definem e apresentamos o panorama do acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista, fazendo a interface entre o PNE 2014-2024 e os PME. Finalmente, no terceiro capítulo: *Aprofundando o olhar sobre o acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista: as crianças do campo, com necessidades educativas especiais e os bebês e as*

[5] O Plano Estadual de Educação, Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016, não foi incorporado ao *corpus* deste estudo por não ter sido utilizado como referência para a elaboração dos PME, uma vez que sua aprovação foi posterior à construção dos mesmos.

crianças bem pequenas, esquadrinhamos os dados sobre o acesso à Educação Infantil no território, discutindo a situação das crianças que residem em áreas rurais, das crianças que têm necessidades educativas especiais e dos bebês e das crianças bem pequenas, relacionando-os aos discursos encontrados nos PME e no PNE 2014-2024.

Enfim, com esta pesquisa, pretendemos apresentar um olhar crítico acerca do acesso à primeira etapa da educação básica no TI de Vitória da Conquista e contribuir com o debate sobre a garantia deste direito para todas as crianças.

1 DELINEAMENTO TEÓRICO - METODOLÓGICO

1.1 Abordagem teórica

Esta pesquisa apoia-se nas teorizações e postulados do pensador francês Michel Foucault, cujo principal objetivo foi o de "[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos." (FOUCAULT, 2013, p.273), levando-o a desvelar um processo que tem nas relações de poder o cerne da produção de discursos que acabam se constituindo verdades. Segundo o autor: "Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha 'ao compasso da verdade ' – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por esse motivo poderes específicos" (FOUCAULT, 2015, p. 346), sendo necessário: "[...] mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída." (FOUCAULT, 2004a, p. 295). Por conseguinte, após 33 anos de sua morte, o pensamento foucaultiano continua atual, oferecendo elementos para que se problematize o presente, buscando nas origens da sua configuração a possibilidade de transgressão daquilo que se considera necessário mudar.

Em suas investigações, Foucault trabalhou com três formas de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos (FOUCAULT, 2013). Filósofo e psicólogo por formação tinha enorme afinidade com a história, dedicando-se inicialmente à história das ideias, do pensamento ou das ciências, questionando as condições que: "[...] tornaram possível, nos dois mil anos de cultura ocidental, a verdade, ou, mais precisamente, os modos diversos de aparecimento de discursos aceitos como verdadeiros". (TERNES, 2004, p.156). Assim, a primeira forma de objetivação estudada pelo filósofo foi a do sujeito no campo dos saberes, registrada na arqueologia (VEIGA-NETO, 2014). A segunda foi a do sujeito inserido nas "práticas divisoras" do poder, práticas que o dividem e classificam, cujo registro se deu no âmbito da genealogia e a terceira refere-se à maneira pela qual um ser humano transforma a si mesmo em sujeito, pormenorizado no registro da ética. (FOUCAULT, 2013; VEIGA-NETO, 2014).

Nesta busca do conhecimento de como a subjetividade humana foi historicamente construída, Foucault (2009) chegou à conclusão de que é uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Tal como disse: "[...] Essa forma de poder aplica-se à vida

cotidiana imediata, que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele" (FOUCAULT, 2013, p.278). Destarte, ele constatou que o Estado moderno tem papel fundamental neste processo, sendo uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora. Nesta conjuntura, a grande questão passa a ser abandonar esta individualização imposta pelo Estado, por meio da elaboração de novas formas de subjetividade (FOUCAULT, 2013).

Dreyfus e Rabinow (2013, p.242) ressaltam três temas metodológicos nas pesquisas de Foucault:

> O primeiro é sua mudança de uma ênfase exclusiva nas formações discursivas, em meados dos anos 1960, para preocupações analíticas mais amplas que incluem, mais uma vez, os problemas não discursivos: a passagem para as práticas culturais e o poder. O segundo é a análise dos rituais meticulosos de poder, centrados em certas práticas culturais que reuniam saber e poder. O terceiro é o biopoder, um conceito que reúne as várias tecnologias políticas do corpo, os discursos das ciências humanas e as estruturas de dominação que foram articulados nos últimos 250 anos (particularmente desde o início do século XIX).

De fato, a capacidade de Foucault de se reinventar constantemente marca a sua produção acadêmica, sendo uma característica peculiar deste teórico que, avesso aos rótulos e às classificações, não se conformava com a imutabilidade, tratando-se de alguém que "[...] escrevia para ser diferente do que era e modificar o que pensara" (MACHADO, 2006, s/p). Isto fica claro, por exemplo, no excerto extraído de uma das aulas do curso *Do governo dos vivos*, ministrado no *Collège de France* em 1979 e 1980:

> [...] para mim o trabalho teórico não consiste em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais eu me manteria e cuja ligação entre essas diferentes posições, na sua suposta ligação coerente, formaria um sistema. Meu problema, ou a única possibilidade teórica que sinto, seria a de deixar somente o desenho o mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde eu estava agora pouco. Daí, se vocês quiserem, essa perpétua necessidade de realçar, de algum modo, o ponto de passagem que cada deslocamento arrisca modificar se não o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode ter de inteligível. Essa necessidade, portanto, não aparece jamais como plano de um edifício permanente; não é preciso lhe reclamar e impor as mesmas exigências como se tratasse de um plano: trata-se, ainda uma vez, de traçar um deslocamento, quer dizer, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar (FOUCAULT, 2009, s/p).

Deste modo, Foucault rejeita a sua associação a um modelo específico de pesquisa, ou o título de fundador de uma escola, do que deriva a inexistência de um método e de uma teoria foucaultiana nos sentidos restritos destas palavras, mas sim de "teorizações foucaultianas", uma vez que tanto em seus estudos arqueológicos quanto nos genealógicos há

uma rigorosa vigilância epistemológica (VEIGA-NETO, 2011). Nas palavras de Veiga-Neto (2009, p. 92):

> Tomando *constituir*[6] no sentido de formar, organizar, estabelecer, penso que as máximas foucaultianas *constituem uma teoria* e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, *constituem uma teorização* —como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos. Mas lembro mais uma vez: *teoria* e *método* têm de ser entendidos, aqui, numa perspectiva não-iluminista. E têm de ser entendidos como ponto de chegada de cada caso. O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar o *quanto*, o *porquê*, o *como*, o *em que* cada um se afastou daquilo que deveria ser como sujeito; ou cada instituição, ou cada configuração social e política, ou cada código moral etc. se afastou de um suposto modelo.

A este respeito, Machado (2015) salienta que para Foucault qualquer teoria é efêmera, ocasional, dependente da forma como a pesquisa se desenvolve, que aceita suas limitações, sua incompletude, seu caráter parcial, elaborando conceitos que explicam dados, para posteriormente serem revisados, reelaborados, alterados a partir de um novo material a ser estudado. Assim, o propósito da arqueologia e da genealogia foi "[...] realizar análises fragmentárias e transformáveis". (MACHADO, 2015, p.13). Neste sentido, para Foucault "[...] nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada [...]" (VEIGA-NETO, 2014, p.25), logo, o pensamento foucaultiano não tem o tom salvacionista comum aos discursos pedagógicos. Portanto:

> Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho (VEIGA-NETO, 2014, p.26).

Destarte, apesar de Foucault não ter desenvolvido estudos na área da infância ou da Educação Infantil, suas teorizações e postulados mostraram-se ferramentas verdadeiramente produtivas na análise do nosso objeto de estudo, visando à investigação minuciosa e responsável dos discursos acerca do acesso na Educação Infantil nos PME dos municípios do TI de Vitória da Conquista. Neste sentido, cabe ressaltar que esta pesquisa põe em foco a realidade local da Educação Infantil, mas seu desenvolvimento implicou na análise da correlação de forças em que a Educação Infantil tem se constituído em âmbito nacional, uma vez que as mesmas repercutem nas agendas políticas dos municípios pesquisados.

Neste quadro, relembrando Bourdieu (1984 *apud* VEIGA-NETO, 2014, p.12), para quem a obra de Foucault pode ser considerada: "[...] uma longa exploração da

---

[6] Grifos do autor.

transgressão, da ultrapassagem do limite social, que se liga indissoluvelmente ao saber e ao poder", afirmamos que a nossa opção por Foucault embasa-se na compreensão de que, inerente à discussão dos sentidos conferidos ao acesso na educação das crianças de zero a cinco anos no TI de Vitória da Conquista, está a busca pela transgressão do que está posto, questionando os limites impostos à promoção da cidadania infantil, discutindo, para tanto, as relações entre saber e poder. Neste contexto, este estudo se apoia nas teorizações e nos seguintes postulados foucaultianos: discurso, vontade de verdade, saber, poder e governamentalidade, que serão apresentados a seguir.

1.1.1 Teorizações e postulados foucaultianos

Neste estudo, analisamos os discursos sobre o acesso à Educação Infantil expressos, sobretudo, na meta 01 dos PME dos municípios do TI de Vitória da Conquista e, por este motivo, tomaremos a definição de discurso como ponto de partida para a apresentação das teorizações e postulados nos quais nos embasamos para realizá-lo.

Segundo Foucault (2008, p. 132), discurso é "[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva". Estes enunciados podem ser de campos diferentes, mas obedecem a regras comuns de funcionamento. Tais regras não são apenas linguísticas ou formais, mas representam um determinado número de cisões historicamente estabelecidas (REVEL, 2005). Nesse sentido, o enunciado não é compreendido no sentido tradicional adotado na gramática, mas como "[...] produzido por um sujeito, em lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas, que definem e possibilitam o enunciado" (MILANEZ, 2009, p. 19).

Assim, o discurso não pode ser reduzido à mera representação das coisas por meio de palavras ou frases. Ele traz consigo uma rede conceitual, fruto do contexto em que foi criado. Com esta premissa, em 1970, ao assumir a função de professor do *Collège de France*, Foucault proferiu a célebre conferência intitulada *A ordem do discurso*, argumentando que:

> [...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p.09).

Desvelou-se, portanto, a natureza indócil e temida dos discursos, cuja força precisa ser cerceada, por meio da imposição de uma ordem. Nesta perspectiva, Foucault (1999) detalhou procedimentos internos e externos de controle do discurso, como a interdição,

segundo a qual não há o direito de dizer tudo, é impossível dizer sobre qualquer assunto em qualquer situação e não é qualquer pessoa que pode dizer qualquer coisa; a vontade de verdade, respaldada institucionalmente, que exerce sobre os demais discursos um tipo de pressão e poder coercitivo, separando o que pode e o que não pode ser dito, o que é verdadeiro do que é falso; a disciplina, que controla a produção do discurso científico fixando limites em nome de uma identidade cuja forma é a de uma constante reatualização das regras; a rarefação dos sujeitos que falam, ou seja, para entrar na ordem do discurso, é necessário satisfazer a certos critérios, ser qualificado para fazê-lo.

Nesta perspectiva, quem diz a verdade são os: "Indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas" (FOUCAULT, 1984, p.283) uma vez que "[...] nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala". (FOUCAULT, 1999, p.37), dito de outra maneira, os discursos são sempre manipulados e só têm direito a se expressar aqueles que estão estrategicamente posicionados na rede de saber e poder formada por eles, aqueles que se enquadram na ordem preestabelecida pela vontade de verdade. Desse modo, articula-se a construção de um regime de verdade, mediatizado pelo discurso, sendo possível afirmar que a verdade não existe, mas sim uma vontade de verdade, modificada ao longo da história, de acordo com o discurso científico que está vinculado às instituições que o proferem e às questões econômicas e políticas, cuja produção e veiculação são controladas, de modo quase exclusivo, por aparelhos políticos ou econômicos, etc. e que deve ser reativada em cada discurso (FOUCAULT, 1999).

Denota-se, portanto, a relação entre a verdade e o poder, explicada por Foucault da seguinte forma:

> O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2015, p.51-52).

Neste contexto, o filósofo apresenta cinco atributos historicamente relevantes para a "econ**o**mia política" da verdade em nossas sociedades:

> [...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, Exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’) (FOUCAULT, 2015, p.52).

Neste âmbito, evidencia-se que o discurso é uma produção histórica, uma prática social, um ato essencialmente político sempre produzido em função das relações de poder, pois: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT, 1999, p.10). Deduz-se, então, que deter o discurso é deter o poder, o que explica toda esta engrenagem voltada à construção de uma ordem à qual os discursos são submetidos. Neste contexto, Foucault (1984) descarta a possibilidade de existência de um estado de comunicação onde o conjunto de regras de produção da verdade circule sem a interferência das relações de poder.

Por conseguinte, fica clara a correlação entre discurso, verdade e poder na fabricação do saber, outro postulado bastante relevante nos estudos foucaultianos, uma vez que “[...] o poder só funciona porque se articula com os saberes para atender uma vontade de verdade” (VIANA, 2015, p.26). De acordo com Revel (2005), Foucault diferencia saber de conhecimento. Enquanto este diz respeito à formação de discursos acerca de classes de objetos considerados inteligíveis, ou dito de outro modo, à elaboração de um complexo processo de racionalização, reconhecimento e categorização dos objetos a despeito dos sujeitos que os assimilam; aquele define a forma pela qual o sujeito do conhecimento transforma-se no decorrer da ação de conhecer, de modo que pode-se afirmar que “O saber implica, portanto, uma subjetivação, uma apropriação do sujeito sobre determinado tipo de conhecimento ou realidade” (VIANA, 2015, p. 26). Nesta conjuntura, Veiga-Neto (2014) assegura que o filósofo pensa o saber articulado ao poder, como uma estratégia e não como uma característica humana (natural, biológica, cerebral). Na abordagem foucaultiana, o saber é uma construção histórica e gera, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade. Os saberes se formam e se estruturam para obedecer a uma vontade de poder. Deste modo: “[...] os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem.” (VEIGA-NETO, 2014, p.115).

Revela-se, portanto, a simbiose entre poder e saber, uma vez que saber e poder são indissociáveis e quanto mais saber possuímos, mais poder adquirimos (FISHER; VEIGA-NETO, 2004). Repetindo a reflexão de Machado (2015, p.28):

> [...] Não há saber neutro. Todo saber é político. [...] saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação do saber. [...] E, em contrapartida, todo saber assegura o exercício de um poder. [...] O saber funciona na sociedade dotado de poder.

Apesar de repudiar as etiquetas e os reducionismos, Foucault é reconhecido por muitos como filósofo do poder, fato que tem origem na sua importante contribuição sobre a forma de estudar e conceber o poder empreendida nas suas pesquisas genealógicas. Segundo Dreyfus e Rabinow (2013, p.141): "A elaboração da genealogia de Foucault foi o maior passo em direção a uma complexa análise de poder, mais satisfatória e autoconsciente".

Como já dissemos, o objeto de estudo de Foucault era o sujeito e não o poder, mas esta foi uma questão que ganhou bastante relevância na sua produção, uma vez que a constituição dos sujeitos é perpassada pelas relações de poder e, consequentemente, pela produção de discursos voltados às verdades. Sob esta ótica, o poder constitui os sujeitos, poder este que não existe por si mesmo, constrói-se por meio de relações diante das quais os distintos indivíduos continuamente agem uns sobre os outros, em um perpétuo enfrentamento (FOUCAULT, 2009). Assim, Foucault pulveriza e descentra o poder, percebendo-o disperso pelo tecido social, se espalhando, agindo capilarmente (VEIGA-NETO, 2014), o que representa uma ruptura com a ideia de que o Estado é a fonte de poder. Para o autor, o poder se exerce no Estado, mas não deriva dele. A este respeito, Machado (2006) chama a atenção para o fato de que Foucault não minimiza o papel do Estado nas relações de poder existentes nas sociedades, porém, questiona a ideia de que o poder estaria localizado unicamente no Estado ou que a rede de poderes que atuam na sociedade seria um prolongamento da sua ação. Para Foucault (1988, p. 87-88),

> [...] A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais.[...] A condição de possibilidade do poder, em todo caso, o ponto de vista que permite tornar seu exercício inteligível até em seus efeitos mais 'periféricos' e, também, enseja empregar seus mecanismos como chave de inteligibilidade do campo social, não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central, num foco único de soberania de onde partiriam formas derivadas e descendentes; é o suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis.[...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.

Logo, Foucault não se refere ao poder no sentido que amplamente é utilizado (relacionado à estrutura política, ao governo ou à classe dominante), conceituando-o como as relações que se estabelecem entre os indivíduos quando procuram uns direcionar as condutas dos outros. Em suas palavras: "O exercício do poder consiste em 'conduzir condutas' e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do 'governo'" (FOUCAULT, 2009, p.244).

Destaca-se também que, utilizando a palavra governo no sentido de organizar o possível campo de ação dos outros, Foucault situa a liberdade como premissa para a existência do poder, uma vez que: "O poder só se exerce sobre 'sujeitos livres', enquanto 'livres' – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer" (FOUCAULT, 2009, p.244). A sutil relação entre poder e liberdade é explicada pelo próprio Foucault de modo bastante elucidativo na entrevista concedida a H. Becker, R. Fonlet-Betancourt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984, publicada com o título *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*:

> Certamente é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade. Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência - de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação, não haveria de forma alguma relações de poder. Sendo esta a forma geral, recuso-me a responder à questão que às vezes me propõem: 'Ora, se o poder está por todo lado, então não há liberdade.' Respondo: se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado. Mas há efetivamente estados de dominação. Em inúmeros casos, as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada (FOUCAULT, 1984, p. 276-277).

Mediante esta abordagem, pode-se afirmar que as relações de poder não são fixas, mas móveis, reversíveis e instáveis, transformando-se a depender da conjuntura em que estão inseridas. Neste contexto, a resistência é inerente às relações de poder ou, nas palavras de Veiga - Neto (2014, p.123): "[...] a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro *do*[7] poder, mas é o outro *numa relação de* poder". Desta forma, a resistência ao poder se

[7] Grifos do autor.

dá no interior da rede constituída pelo próprio poder, rede da qual ninguém escapa, visto que se estende por toda a sociedade e da qual as resistências são pontos que emergem no intrincado sistema de correlação de forças.

Para o filósofo, os mecanismos de poder devem ser analisados no campo das correlações de força. Deste modo, pode-se desvencilhar do sistema Soberano-Lei, predominante por muito tempo no pensamento político. Em suas palavras:

> [...] E se é verdade que Maquiavel foi um dos poucos — e nisso estava certamente o escândalo do seu 'cinismo' — a pensar o poder do Príncipe em termos de correlações de força, talvez seja necessário dar um passo a mais, deixar de lado a personagem do Príncipe e decifrar os mecanismos do poder a partir de uma estratégia imanente às correlações de força (FOUCAULT,1988, p. 91).

Assim, na analítica foucaultiana do poder, o mesmo não pode ser entendido apenas pelo seu lado repressivo, mas como fonte de produção social (GALLO, 2004). Segundo Machado (2015), Foucault opõe-se a uma concepção negativa de poder, que o relaciona ao Estado, tomando-o unicamente como aparelho repressivo, cujo principal modo de ação sobre os cidadãos seria a violência, a coerção e a opressão, apresentando uma concepção positiva que objetiva desligar os termos dominação e repressão. Neste sentido, o filósofo pretendia mostrar com suas análises que o predomínio capitalista não se sustentaria baseado unicamente na repressão. De acordo com o autor:

> [...] Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve - se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2015, p. 44-45).

Foucault supera, portanto, a perspectiva jurídica de análise do poder, que considera equivocada, partindo do poder em sua capilaridade e fluidez, detectando-o tanto nos discursos quanto nas práticas discursivas dos sujeitos, chegando à conclusão de que o poder produz o contrapoder (OLIVEIRA, 2014). Machado (2015) pontua que ao desenvolver uma analítica não jurídica do poder, Foucault entende que este não é um fenômeno basicamente ligado à lei ou somente repressivo, deslocando o foco do caráter negativo do poder e refletindo sobre o seu lado positivo, produtivo e transformador. O poder dispõe de efetividade produtiva, profusão estratégica e positividade, o que explica que o corpo humano seja seu alvo, não para castigá-lo, mas para aprimorá-lo, condicioná-lo. Assim, o poder disciplinar visa gerir a vida dos homens, controlando suas ações, possibilitando e viabilizando a otimização da sua utilização, aumentando sua utilidade econômica e reduzindo a sua força política. Para este autor:

> A grande importância estratégica que as relações e poder disciplinares desempenharam nas sociedades modernas desde o século XIX vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas, quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral e pensamos unicamente na tecnologia política empregada. E então surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber (MACHADO, 2015, p.24).

Finalmente, a título de concluirmos a apresentação dos postulados e teorizações foucaultianos utilizados neste estudo, abordaremos de forma panorâmica o conceito de governamentalidade, desenvolvido pelo filósofo francês na segunda metade dos anos 1970, quando decidiu estudar o problema do Estado e da população.

A noção de governamentalidade foi apresentada pela primeira vez na aula de 1º de fevereiro de 1978. Nela, Foucault deixou claro que, por meio da análise de alguns dispositivos de segurança, buscou compreender como historicamente emergiu a questão específica da população, o que o levou a pesquisar o governo, desenhando a relação entre segurança, população e governo. Conforme Gallo (2015), Foucault explorou a noção de população, evidenciando seu caráter articulador do triângulo formado por soberania, disciplina e gestão governamental, maquinaria cujos "mecanismos essenciais" são compostos pelos dispositivos de segurança[8].

Foucault (2015) sintetizou os caminhos traçados nos estudos da governamentalidade afirmando que sua intenção foi expor a intensa relação histórica entre: o deslocamento que afeta a estabilidade da soberania inserindo o problema que se tornou primordial do governo; o deslocamento que promove a emergência da população como um elemento, como uma esfera de ação, como alvo da técnica de governo; e o deslocamento que separa a economia como área exclusiva da realidade e a economia política como ciência e como técnica de intervenção governamental no âmbito da realidade. Deste modo, a partir do

[8] Conforme Bujes (2010, p. 169): "A noção de risco e as práticas dela derivadas estão associadas a um deslocamento da sociedade disciplinar para uma outra, que Foucault denominou de sociedade de segurança. Esta nova forma de organização política, social e econômica é orientada por uma racionalidade potencialmente capaz de transformar a vida dos indivíduos e das populações e lança mão de outros instrumentos para exercer o governamento. Os dispositivos de segurança possibilitam, segundo o filósofo, inserir determinado fenômeno dentro de uma série de acontecimentos prováveis. Frente a fenômenos tais como a manutenção da vida, por exemplo (que pode ser associada a condições nutricionais e de saúde, meio ambiente, nível de escolaridade da mãe, para citar apenas algumas), as reações do poder serão de um cálculo de custos. É esse cálculo que permite prescrever as condutas adequadas, tanto dos atingidos quanto das autoridades, e orientar tanto as medidas necessárias quanto as escolhas correspondentes. Por tal razão, a informação é requisito central como instrumento de conhecimento da população. Nos dispositivos de segurança não ocorre a distribuição binária entre condutas proibidas e permitidas, como no caso das disciplinas, mas a fixação de uma média considerada ótima e limites aceitáveis dentro dos quais conduzir-se, uma outra distribuição das coisas e dos mecanismos no sentido de operar a sua normalização. Assim, a segurança constitui um tipo de racionalidade – formalizada pelo cálculo de probabilidades que coloca a intimidade das pessoas numa zona de governamento".

século XVIII, o governo, a população e a economia política são os três movimentos que formam um conjunto ainda existente.

Sob esta ótica, Foucault define governamentalidade como:

> 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
> 2) a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
> 3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2015, p.429).

Nesta conjuntura, Foucault (2015) salienta que a importância do Estado é bem menor do que se pensa, pois o que é de fato relevante no contexto atual não é tanto a estatização da sociedade, mas o que ele nomeia como governamentalização do Estado: fenômeno de astúcia ímpar, uma vez que no momento em que as questões da governamentalidade se transformaram no problema fundamental da política e no espaço real da disputa política, a governamentalização possibilitou a sobrevivência do Estado. A configuração atual do Estado deve-se a esta governamentalidade, simultaneamente interior e exterior a ele. Em suas palavras:

> [...] São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é o não estatal etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido com base nas táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 2015, p.330).

Na leitura de Lemos (2015, p. 117):

> [...] é a arte de governar com a norma e a lei, como táticas conjuntas, na articulação entre população, território, segurança, justiça, disciplina, biopolítica e soberania, que operam a governamentalização do estado, que governa juntamente com múltiplas formas de governo das condutas efetuadas por uma série de outros agentes e instituições (LEMOS, 2015, p.117).

De acordo com Veiga-Neto e Traversine (2009), a governamentalidade é a mais importante ferramenta criada a partir da tematização foucaultiana a respeito das práticas e dos saberes do governamento moderno. Fymiar (2009) ressalta que a governamentalidade, em seu sentido amplo, define uma maneira de refletir acerca do Estado e das múltiplas mentalidades de governamento. Rememorando o percurso traçado pelo filósofo na construção deste conceito, a autora pontua que a princípio, Foucault tinha o objetivo de redesenhar a transformação da ótica governamental no começo da Modernidade nos Estados da Europa ocidental, como indicam os títulos das suas aulas do período de 1977 a 1979 no *Collège de*

France. Contudo, a análise da governamentalidade sobrepôs a gênese do poder sobre a vida e Foucault passou a ter como foco investigativo os caminhos interdependentes pelos quais, ao longo dos últimos séculos, modelos repressivos e concentrados de poder avançaram para modelos mais descentralizados e irradiados (porém não indispensavelmente democratizados) de poder, praticados por uma infinidade de instituições e pelos próprios sujeitos.

Fimyar (2009) também chama a atenção para o fato do termo governamentalidade ser um neologismo, resultado da junção das palavras governar e mentalidade o que demonstra a ênfase de Foucault na interdependência entre o funcionamento do governamento (práticas) e as mentalidades que mantêm estas práticas. Ou seja, a governamentalidade pode ser definida como o empenho de produzir sujeitos governáveis por meio de variadas técnicas de controle, normalização e moldagem dos comportamentos das pessoas.

Sobre este aspecto, Revel (2005) relembra que a governamentalidade moderna inaugura o problema da "população", compreendida não como o total de habitantes de um território, o coletivo de sujeitos de direito ou o grupo geral da "espécie humana", mas o objeto criado pela gestão política integral da vida dos indivíduos (biopolítica). Tal biopolítica pressupõe não apenas uma gestão da população, mas dos planos que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter em relação a si mesmos e aos outros. As tecnologias governamentais pertencem, assim: "[...] também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das instituições. É por essa razão que Foucault estende a análise da governamentalidade dos outros para uma análise do governo de si" (REVEL, 2005, p.55).

Em suma, Foucault demonstrou a governamentalidade enquanto engenharia de poder cujo motivo era a população e objetivo era a manutenção da segurança das pessoas no tocante aos perigos internos. Segundo o filósofo, a questão não era mais a imposição das leis aos homens, mas a utilização de mais táticas do que lei. Nesta perspectiva, para governar habilmente, é indispensável possuir meios, preparar táticas e executar estratégias que conduzam à conquista dos resultados desejados (CARVALHO, 2014).

1.2 Lócus da pesquisa

1.2.1 Breve caracterização do Território de Identidade de Vitória da Conquista

O TI[9] de Vitória da Conquista abarca uma área de 27.275,6 km, o que corresponde a aproximadamente 4,8% da Bahia. Está localizado no Centro-Sul Baiano e faz fronteira com Minas Gerais e com os territórios de identidade: Sertão Produtivo, Médio Rio de Contas e Médio Sudoeste da Bahia. Vinte e quatro municípios o compõem: 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 (SEI, 2015). 75% dos municípios do TI fazem parte do Polígono das Secas e "Os índices climáticos demonstram que há deficiência hídrica em todo o território, inclusive onde ocorre o tipo úmido a subúmido, além de pequenos excedentes hídricos nos climas mais amenos, especialmente na porção sul" (SEI, 2015, p.13). A divisão territorial do TI pode ser visualizada no Mapa 01:

Mapa 01: Divisão territorial do TI de Vitória da Conquista

Fonte: Sistema de Informações do Patrimônio - SIPAC, 2016[10].

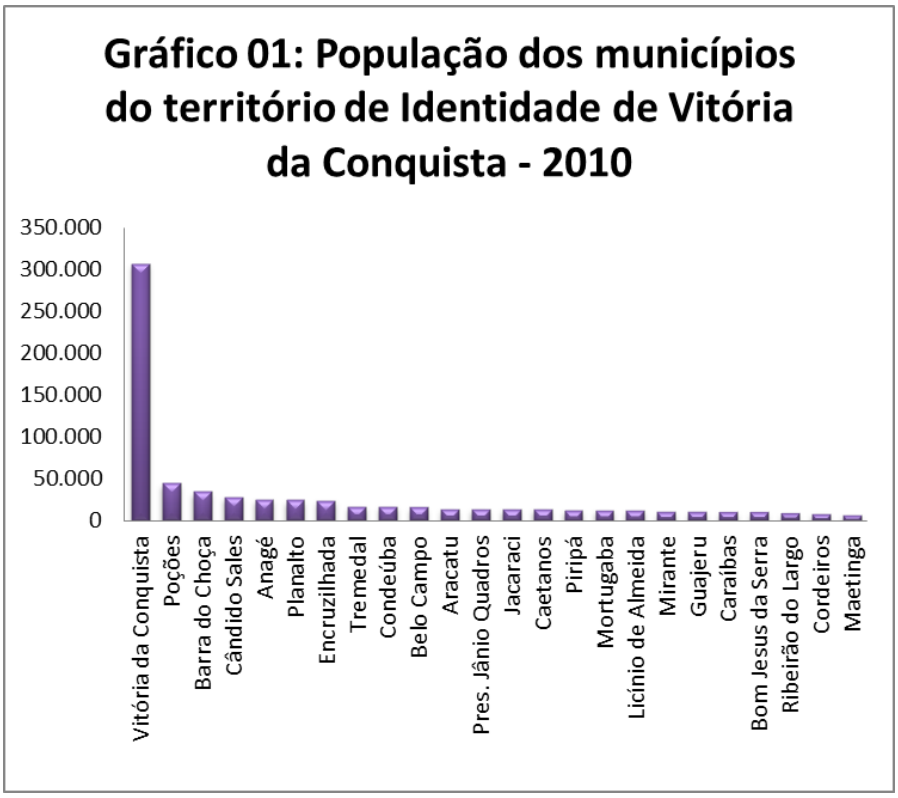
[9] A partir de 2007, o governo da Bahia adotou os territórios de identidade como unidades de planejamento das políticas públicas do estado. Com base no decreto n.º 12.354/10, foi definida a existência de 27 Territórios de Identidade. Segundo o decreto: "Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e território". (BAHIA, 2010)

[10] Disponível em http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/municipio/vitoria-da-conquista/

O TI é homônimo do seu maior município, considerado um polo regional destacando-se nos setores de educação, saúde, serviços e especialmente no comércio, atraindo milhares de usuários e consumidores dos municípios vizinhos e do norte de Minas Gerais. De acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI (2015, p.18):

> O TI Vitória da Conquista tem uma grande importância no cenário estadual, graças ao município de Vitória da Conquista, o terceiro em número de habitantes do estado da Bahia. A influência do município não se limita apenas ao território de identidade, mas se estende a toda região sudoeste do estado. Isso se dá pela diversidade e pelo dinamismo do setor de comércio e serviços em Vitória da Conquista, que serve também de entreposto na malha rodoviária federal.

Em 2010, o TI possuía 695.302 habitantes (IBGE, 2010), sendo que Vitória da Conquista concentrava 44% da população total com 306.866 habitantes. Tal configuração está representada no Gráfico 01:



Fonte: IBGE 2010, Gráfico produzido pela autora.

Assim, conforme a classificação do IBGE (2010) quanto ao porte dos municípios, o TI de Vitória da Conquista é formado por 19 municípios de pequeno porte 1 (com até 20.000 habitantes), 4 municípios de pequeno porte 2 (com população 20.001 a 50.000 habitantes) e apenas 1 município de grande porte (com população entre 100.001 e 900.000 habitantes). Ou seja, o TI é composto, majoritariamente por municípios de pequeno porte.

Outro aspecto que chama a atenção com relação à distribuição populacional do TI é que, em 2010, 65% da sua população residiam na zona urbana, mas 62,5% dos municípios[11] tinham a maior parte de seus habitantes na zona rural. Segundo a SEI (2015, p. 17):

> [...] a urbanização do TI era influenciada pelos municípios de Vitória da Conquista e Poções, que possuíam as maiores populações e os maiores graus de urbanização, 89,5% e 77,5%, respectivamente. Assim, o território de identidade pode ser caracterizado pela existência de um grande centro urbano, a cidade de Vitória da Conquista, que polariza pequenos centros urbanos, localizados em municípios onde predominam populações rurais.

Em pesquisa sobre a urbanização e as transformações nas cidades do TI de Vitória da Conquista Pereira, Meira e Santos (2010) constataram que o processo de migração, vivenciado intensamente no período de 1960 a 1980, arrefeceu, proporcionando um movimento de retorno. Ademais, destacam que a necessidade de especialização da mão de obra leva os moradores dos demais municípios a se deslocarem para Vitória da Conquista. Para os autores, ocorre uma migração temporária de pessoas que buscam oportunidades de estudo em Vitória da Conquista e regressam para os seus municípios natais.

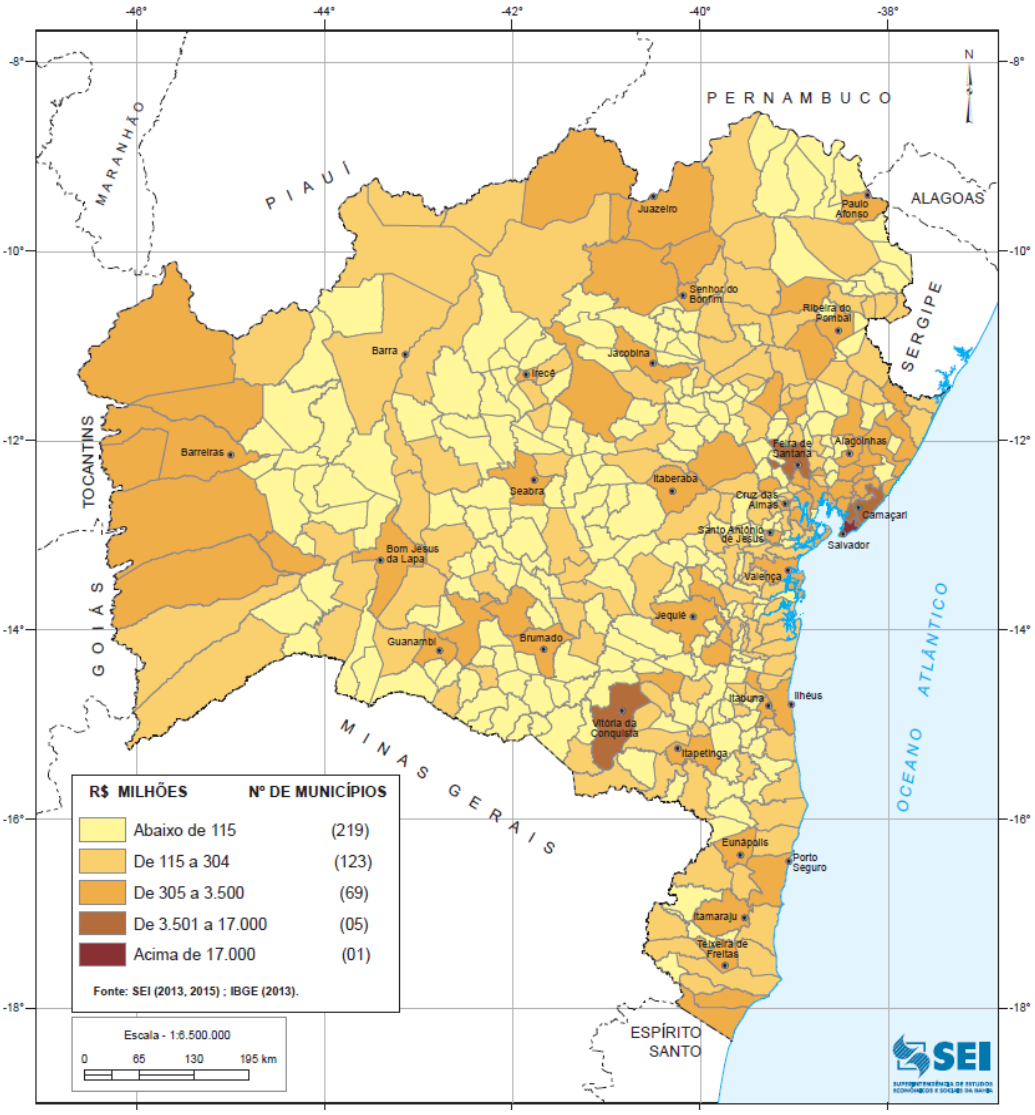
No que diz respeito à economia do TI, em 2013, o PIB do território foi de 3,53%, o sétimo maior do estado e Vitória da Conquista se destacou como a 5ª maior economia municipal e 4º colocado no setor de serviços (SEI, 2013). Segundo a SEI (2015, p.20):

> [...] o município de Vitória da Conquista proporciona um dinamismo econômico diferenciado ao TI, uma vez que tem uma participação de 69,9% no PIB do território, 68,5% no VAB de comércio e serviços e 76,5% na indústria.
> Os maiores municípios em termos de PIB em 2012 são Vitória da Conquista (R$ 3,9 bilhões), Poções (R$ 266milhões), Encruzilhada (R$ 139 milhões), Planalto (R$ 136 milhões) e Cândido Sales (R$ 124 milhões). Os menores são Maetinga (R$ 29 milhões) e Guajeru (R$ 31 milhões). E os que têm elevada participação da administração pública no cálculo do PIB são: Bom Jesus da Serra (55,6%); Caetanos (54,7%) e Piripá (48,6%). Isto demonstra a dependência dos municípios de menor dinamismo econômico dos serviços públicos e das transferências de fundos municipais como o FPM.

O Mapa 02 retrata o PIB dos municípios na Bahia. Mediante sua leitura, podemos afirmar que a mesma discrepância de desenvolvimento observada no território em questão se observa no estado, em que o TI da Região Metropolitana de Salvador concentra 41% do PIB estadual.

[11] Anagé, Aracatu, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Presidente Jânio Quadros e Tremedal.

Mapa 02: PIB a preços correntes segundo os municípios da Bahia - 2013



Fonte: SEI, 2013.

A predominância de Vitória da Conquista em relação aos demais municípios do território é igualmente evidenciada no Índice de Performance Econômica – IPE e no Índice de Performance Social - IPS[12], apresentados nas Tabelas 01 e 02:

[12] Em 2012, a SEI revisou o cálculo do IDE e do IDS nos âmbitos conceitual e metodológico, dando origem ao IPE e o IPS, destinados a classificar os municípios e Territórios de Identidade a fim de fornecer um retrato da realidade municipal e territorial, constituindo: "[...] uma importante ferramenta de trabalho para ajudar na avaliação e monitoramento das políticas públicas, bem como um instrumental que subsidia os gestores nas tomadas de decisões e no planejamento das suas ações" (SEI, 2014, p 09). O IPE é composto pelos indicadores: INF – Índice de Infraestrutura; IPM – Índice do Produto Municipal; ICE – Índice de Corrente de Comércio Exterior e IIF – Índice de Independência Fiscal, enquanto o IPS é formado pelos subíndices: INS – Índice do Nível de Saúde; INE – Índice do Nível de Educação; ISB – Índice da Oferta de Serviços Básicos e IMT– Índice do Mercado de Trabalho**.** Para mais detalhes sobre o IPE e IPS, consultar o documento Índice de performance econômico e social dos municípios baianos 2002-2010, disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=110

Tabela 01: IPE dos municípios do TI de Vitória da Conquista em 2010

Municípios	Ranking[13]
Vitória da Conquista	18
Mortugaba	127
Licínio de Almeida	138
Poções	175
Cândido Sales	187
Planalto	194
Condeúba	199
Belo Campo	251
Encruzilhada	255
Jacaraci	257
Pres. Jânio Quadros	261
Aracatu	293
Cordeiros	305
Tremedal	311
Caraíbas	328
Barra do Choça	342
Anagé	365
Maetinga	373
Piripá	381
Ribeirão do Largo	385
Guajeru	394
Mirante	405
Caetanos	410
Bom Jesus da Serra	416

Fonte: SEI, 2014. Tabela produzida pela autora.

[13] Classificação em relação aos demais municípios do estado.

Tabela 02: IPS dos municípios do TI de Vitória da Conquista em 2010

Municípios	Ranking[14]
Vitória da Conquista	9
Poções	129
Barra do Choça	153
Cândido Sales	196
Cordeiros	228
Condeúba	249
Bom Jesus da Serra	274
Belo Campo	281
Planalto	291
Aracatu	313
Ribeirão do Largo	322
Licínio de Almeida	326
Mortugaba	338
Tremedal	357
Jacaraci	375
Maetinga	388
Encruzilhada	393
Piripá	404
Caraíbas	407
Guajeru	408
Mirante	410
Anagé	412
Pres. Jânio Quadros	413
Caetanos	415

Fonte: SEI, 2014. Tabela produzida pela autora.

A Bahia possui 417 municípios, sendo assim, a Tabela 01 mostra que na relação dos vinte municípios com o maior IPE do estado, o TI de Vitória da Conquista está representado pelo município cujo nome compartilha e entre os vinte que possuem os menores resultados, por Mirante, Caetanos e Bom Jesus da Serra. Ainda sobre o IPE, segundo a SEI (2014), vinte e dois municípios do TI de Vitória da Conquista possuem média abaixo da estadual, o que faz com que o TI figure entre os vinte e um territórios cuja maioria dos municípios têm o indicador inferior à média baiana, significando que a população destes municípios: "[...] depende de recursos do setor público repassados pelos programas de transferências de renda, juntamente com a agricultura familiar e de subsistência" (SEI, 2014, p.19).

No que diz respeito ao IPS, quanto maior o acesso da população ao atendimento nos serviços básicos, maior inserção no mercado de trabalho, mais altos os indicadores educacionais e de saúde, melhor a avaliação do município, o que faz com que a situação do TI de Vitória da Conquista neste índice também mereça atenção, pois, como indica a Tabela 02,

[14] Classificação em relação aos demais municípios do estado.

enquanto Vitória da Conquista está entre os dez municípios com maior IPS do estado, Piripá, Caraíbas, Guajeru, Mirante, Anagé, Presidente Jânio Quadros e Caetanos constam entre os vinte menores. De acordo com a SEI (2014), vinte e um dos municípios deste TI apresentaram médias menores do que a do estado, levando-o a ser classificado entre os territórios que possuem a maior parte dos municípios com a média aquém à estadual.

Com o intuito de ampliar a caracterização do território em análise quanto às condições de vida dos seus habitantes, pesquisamos também o índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM dos 24 municípios. Calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD Brasil, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea e pela Fundação João Pinheiro desde 2012[15], o índice, assim como o IDH global, se baseia nos critérios educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita) para medir o desenvolvimento humano. Na Tabela 03 é possível verificar o IDHM de cada município do TI, bem como saber sua posição nos rankings brasileiro e baiano.

[15] Informações retiradas do site http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/

Tabela 03: IDHM dos municípios do TI de Vitória da Conquista, rankings brasileiro e baiano.

Município	IDHM 2010	Posição no Ranking Brasileiro	Posição no Ranking Baiano
Vitória da Conquista	0,678	2.481º	16º
Licínio de Almeida	0,621	3.680º	84º
Mortugaba	0,618	3.735º	90º
Poções	0,604	4.055º	138º
Cândido Sales	0,601	4.123º	147º
Jacaraci	0,593	4.309º	181º
Condeúba	0,582	4.590º	241º
Aracatu	0,581	4.614º	246º
Cordeiros	0,579	4.654º	253º
Belo Campo	0,575	4.742º	278º
Piripá	0,575	4.742º	278º
Guajeru	0,569	4.869º	306º
Planalto	0,560	5.049º	334º
Caraíbas	0,555	5.128º	353º
Barra do Choça	0,551	5.186º	366º
Bom Jesus da Serra	0,546	5.253º	377º
Encruzilhada	0,544	5.277º	385º
Caetanos	0,542	5.293º	391º
Pres. Jânio Quadros	0,542	5.293º	391º
Anagé	0,540	5.325º	395º
Ribeirão do Largo	0,540	5.325º	395º
Maetinga	0,538	5.339º	399º
Tremedal	0,528	5.408º	405º
Mirante	0,527	5.416º	406º

Fonte: http://atlasbrasil.org.br. Tabela construída pela pesquisadora

A partir da Tabela 03, é possível observar que em 2010, 21% municípios do TI tinham o IDHM médio, ou seja, com pontuação entre 0,600 e 0,699, enquanto 79% possuíam IDHM baixo, entre 0,500 e 0,599. Destaca-se que, em todos os municípios, o critério que teve maior peso no cálculo do IDHM, foi o de longevidade, seguido pelo da renda e pelo da educação. Ou seja, a educação foi o critério menos pontuado. Neste cálculo, são considerados a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem (as matrículas das crianças de 0 a 4 anos não são contabilizadas no cálculo do IDHM educação).

Enfim, ao delinearmos brevemente o perfil do TI de Vitória da Conquista, deparamo-nos com um cenário marcado pela discrepância entre o município de Vitória da Conquista e os demais, ressaltando-se a desigualdade nos campos econômico e social e a necessidade de ações efetivas do Estado a fim de buscar o equilíbrio no desenvolvimento territorial em nome da melhoria da qualidade de vida destas populações. Dando continuidade, apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos adotados na construção desta pesquisa.

1.3 Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento desta pesquisa se deu nas seguintes etapas: constituição do *corpus* de análise, levantamento do referencial teórico, questionário e análise documental, que descreveremos com o intuito de demonstrar o rigor acadêmico com que foi construído o estudo a fim de garantir-lhe o caráter científico.

1.3.1 O *corpus* de análise

De acordo com os postulados foucaultianos, o *corpus* não é o objeto de estudo, mas o seu lugar de verificação (FERRAZ, 2016). Neste contexto, tendo como objeto os discursos acerca do acesso à Educação Infantil presentes nos planos de educação dos municípios do TI de Vitória da Conquista, o *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir dos discursos oficiais, como: Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2014, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, Planos Municipais de Educação dos municípios pesquisados, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Constituição Federal de 1988, bem dos discursos dos respondentes dos questionários encaminhados às secretarias municipais de educação e dos discursos científicos como teses, dissertações, artigos e livros acerca da temática abordada. Neste contexto, este estudo se apoia nas teorizações e nos seguintes postulados do filósofo francês Michel Foucault: discurso, vontade de verdade, saber, poder e governamentalidade.

Mediante a definição do *corpus* e análise dos dados, definimos recortes temáticos, tendo em mente que “O próprio recorte feito pela pesquisadora é um ‘fato de discurso’ e, como tal, introduz mais um dado que amplia e dinamiza o que por definição já é heterogêneo”

(FISHER, 2001, p.214). Estes recortes temáticos são elementos centrais das discussões deste estudo, uma vez que orientam e integram a pesquisa, estando conectados aos objetivos e às discussões de cada capítulo. Desta forma, a análise não se concentrou em um único capítulo, mas está distribuída ao longo do texto, em consonância com os postulados foucaultianos (VIANA, 2015).

Nesta conjuntura, os recortes temáticos desta pesquisa são:

- O caráter público e privado no acesso à Educação Infantil;
- Acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista: a situação dos bebês[16], das crianças que residem em áreas rurais e das crianças com necessidades especiais.

1.3.2 Levantamento do referencial teórico

O estudo bibliográfico que deu o suporte teórico à pesquisa foi feito por meio do levantamento, sistematização e análise de estudos e pesquisas a respeito dos temas: Educação Infantil, política públicas para a Educação Infantil, PNE 2014-2014, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e PME, compondo uma coletânea da produção acadêmica recente nesta área, formada por livros, artigos de periódicos, dissertações e teses disponibilizados no Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, no site da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae e no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, bem como a legislação educacional e os documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil brasileira.

Na medida em que o levantamento foi realizado, foram feitas a leitura, estudo e análise do material, transformando-o em fichamentos que possibilitaram a sistematização das ideias. Neste processo, buscamos analisar criticamente todo o material, o que possibilitou a composição do aporte teórico que favoreceu a análise da temática em estudo. Convém salientar que esta busca pela ampliação dos conhecimentos teóricos sobre o tema, retomando e buscando novas obras, se deu durante toda a construção desta pesquisa.

---

[16] Optamos por utilizar a expressão adotada por Barbosa (2010) para definir os bebês como as crianças do nascimento até 18 meses, compreendendo que "Em nossa cultura talvez possamos identificar a capacidade de andar, deslocando-se com desenvoltura, e a de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases, como sinais do final do período da vida que se define um bebê." (BRABOSA, 2010, s/p). A partir disso, as chamamos de crianças bem pequenas.

1.3.3 Questionário

No decorrer deste estudo, sentimos a necessidade de buscar informações que complementassem a caracterização da realidade da Educação Infantil nos municípios pesquisados. Uma vez que 24 municípios fazem parte da pesquisa, consideramos o questionário o instrumento mais adequado à nossa situação, pois "[...] permite ao investigador agir à distância, de modo a obter informações que lhe estão materialmente inacessíveis". (NOGUEIRA, 1975, p.122)

Além disso, conforme Gil (1999), outras vantagens desta técnica são: a possibilidade de alcançar um número elevado de participantes, ser econômico, assegurar o anonimato das pessoas, proporcionar que os participantes respondam às questões no momento que considerarem mais adequado e evitar a exposição dos pesquisadores à interferência dos pontos de vista e do aspecto pessoal do entrevistado.

O questionário desta pesquisa é composto por 17 perguntas que versam sobre a organização da Educação Infantil nos municípios, sendo 14 discursivas e 03 objetivas. Ao elaborá-las, procuramos garantir clareza, concretude e precisão na formulação; consideramos o nível de informação dos participantes; observamos que não deve dar margem a dubiedade na interpretação; que não devem sugerir respostas e que devem reportar-se a somente uma ideia por vez (GIL, 1999).

O questionário foi enviado por e-mail aos secretários de educação dos municípios que compõem o TI de Vitória da Conquista. Junto com ele, foram encaminhados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização. Além do e-mail, foi necessário buscarmos outros meios de comunicação com os gestores municipais da educação, como telefone e aplicativo de mensagens. A taxa de devolução dos questionários respondidos, com os respectivos termos de autorização, foi de 79%[17], um número considerado bastante satisfatório, tendo em vista que Marconi e Lakatos (1999) apontam que a média é de 25%.

Esta porcentagem representa 19 questionários. Destes, 09 foram respondidos por coordenadores (as) pedagógicos (as) que atuam nas secretarias de educação (dos quais 03 se identificaram como coordenadores (as) da Educação Infantil), 06 pelos (as) secretários (as) municipais de educação, 02 por técnicos das secretarias, 01 pela diretora do departamento de ensino da secretaria e 01 pelo coordenador administrativo escolar.

---

[17] Os municípios cujos representantes não responderam o questionário foram: Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas e Ribeirão do Largo. A pesquisadora não conseguiu entrar em contato com o secretário municipal de educação de Bom Jesus da Serra.

1.3.4 Análise documental

O estudo problematizou o acesso à Educação Infantil nos PME dos municípios que compõem o TI de Vitória da Conquista. Nesta conjuntura, a técnica da análise documental foi considerada a mais adequada para a sua realização, uma vez que, na definição de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.5): "[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos".

De acordo com Lüdke e André (1986), esta metodologia apresenta algumas vantagens, pois os documentos: são uma fonte estável e rica, permanecendo com o passar dos anos; podem ser consultados inúmeras vezes; podem embasar diferentes pesquisas, o que dá mais credibilidade aos resultados alcançados; são uma fonte poderosa de onde podem ser extraídos dados relevantes que baseiem as inferências do pesquisador; configuram-se como uma fonte "natural" de informação. Além disso, os documentos geralmente possuem um custo baixo e, por ser uma fonte "não reativa", possibilitam a aquisição de dados quando é impossível ter acesso ao sujeito (como nos casos de morte) ou quando a interação com os sujeitos pode, de alguma forma, alterar seu comportamento ou seus posicionamentos.

Conforme Cellard (2010, p. 295), o documento possibilita: "[...] acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social" e possui algumas vantagens importantes como a diminuição significativa da eventualidade de qualquer influência do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos investigados, que pode ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador. O autor ressalta ainda que, ao optar pela pesquisa documental, o pesquisador deve estar ciente de que os documentos não podem ser modificados, devem ser aceitos como se apresentam, por mais incompletos, parciais ou imprecisos que sejam. Por este motivo, ele afirma que:

> Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental (CELLARD, 2010, p.299).

Os PME analisados neste estudo são documentos escritos, oficiais e públicos e foram obtidos nos diários oficiais dos municípios disponibilizados na internet, no site PNE em movimento[18] e por meio de contato com o coordenador da Rede de Assistência para Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação na Bahia. O quadro 01 traz a relação dos planos de educação de cada município e suas respectivas leis:

[18] Cujo endereço eletrônico é http://pne.mec.gov.br/

Quadro 01: Planos Municipais de Educação do TI de Vitória da Conquista

Nº.	Município	Número da lei do PME e data de aprovação
01	Anagé	Plano Municipal de Educação, Lei nº 376 de 22 de junho de 2015
02	Aracatu	Plano Municipal de Educação[19]
03	Barra do Choça	Plano Municipal de Educação, Lei nº 295, de 22 de julho de 2015
04	Belo Campo	Plano Municipal de Educação, Lei nº 05/2015[20]
05	Bom Jesus da Serra	Plano Municipal de Educação, Lei nº 177, de 07 de julho de 2015
06	Caetanos	Plano Municipal de Educação
07	Cândido Sales	Plano Municipal de Educação, Lei nº 225, de 22 de junho de 2015
08	Caraíbas	Plano Municipal de Educação, Lei nº 031, de 05 de outubro de 2015
09	Condeúba	Plano Municipal de Educação, Lei nº 909, de 08 de setembro de 2015
10	Cordeiros	Plano Municipal de Educação, Lei nº 628, de 13 de abril de 2015
11	Encruzilhada	Plano Municipal de Educação, Lei nº 1.030, de 15 de junho de 2015
12	Guajeru	Plano Municipal de Educação
13	Jacaraci	Plano Municipal de Educação, Lei nº 158, de 05 de outubro de 2015
14	Licínio de Almeida	Plano Municipal de Educação, Lei nº 05, de 17 de julho de 2015
15	Maetinga[21]	Plano Municipal de Educação, Lei nº 118, de 05 de maio de 2014
16	Mirante	Plano Municipal de Educação, Lei nº 262, de 22 de junho de 2015
17	Mortugaba	Plano Municipal de Educação, Lei nº 116, de 22 de junho de 2015
18	Piripá	Plano Municipal de Educação, Lei nº 162, de 30 de dezembro de 2014
19	Planalto	Plano Municipal de Educação, Lei nº 393, de 29 de setembro de 2015
20	Poções	Plano Municipal de Educação, Lei nº 1.139, de 17 de dezembro de 2015
21	Presidente Jânio Quadros	Plano Municipal de Educação, Lei nº 221, de 22 de junho de 2015
22	Ribeirão do Largo	Plano Municipal de Educação, Lei nº 268, de 12 de junho de 2015
23	Tremedal	Plano Municipal de Educação, Lei nº 07, de 30 de dezembro de 2015
24	Vitória da Conquista	Plano Municipal de Educação, Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015

Fonte: Diários Oficiais dos municípios, site PNE em movimento, PROAM. Quadro produzido pela pesquisadora.

Estes documentos foram submetidos a minuciosas leituras e os enunciados foram organizados em um quadro segundo os recortes temáticos da pesquisa. A análise foi desenvolvida por meio da desconstrução e reconstrução dos dados, partindo da seguinte afirmação de Foucault (2008, p.07) sobre o trabalho com os documentos:

> [...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações.

[19] Nos Planos Municipais de Educação de Aracatu, Caetanos e Guajeru, disponíveis no site PNE em movimento, do MEC, não constam os números das leis e as datas de aprovação.

[20] No Plano Municipal de Educação de Belo Campo disponível no site PNE em movimento, do MEC, não consta a data de aprovação.

[21] O Plano Municipal de Educação de Maetinga foi elaborado antes da aprovação do PNE, tomando como base o Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012 que trata do Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Destacamos com Veiga-Neto (2014) que Foucault não trabalha com a dialética e, por isso, em lugar de compreender a divisão do mundo dos discursos em campos opostos e buscar confrontá-los, considera mais importante investigar os procedimentos que constituem uma verdade, uma vez que é aí e não no discurso que nasce o cerceamento arbitrário e violento que promove a exclusão. Desta maneira, na perspectiva foucaultiana, cabe problematizar e examinar de maneira minuciosa "[...] *em torno* dos regimes de verdade, e não propriamente *por dentro* deles" (VEIGA-NETO, 2014, p.103). O autor continua explicando que a problematização em torno dos regimes de verdade implica na análise do *dictum* como um monumento e não como um documento. Ou seja, a apreensão do enunciado se dá pela exterioridade do texto, sem adentrar na lógica que orienta internamente a ordem dos enunciados, pois:

> [...] O que mais interessa, então, é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro e mais 'pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida (VEIGA-NETO, 2014, p.105).

Segundo Cellard (2010), Foucault postula que o investigador realize a desconstrução do documento para, posteriormente, reconstruí-lo tendo em vista responder a questão da sua pesquisa. Neste sentido, convém relembrar que, segundo Foucault (2008, p.56):

> [...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Assim, o discurso não pode ser reduzido à mera representação das coisas por meio de palavras ou frases. Ele traz consigo uma rede conceitual, fruto do contexto em que foi criado. Ao abordar a análise de discursos numa perspectiva foucaultiana, Fisher (2001) observa que é necessário, desde o começo, rejeitar as explicações uníssonas e as interpretações superficiais tanto quanto a procura persistente por um significado final ou pelo significado obscuro das coisas, pois para Foucault é crucial permanecer (ou ao menos assim tentar) apenas no âmbito real das palavras, das coisas proferidas. Para tanto, é preciso se dedicar rigorosamente ao trabalho com o próprio discurso, permitindo que ele se mostre em sua típica complexidade, uma vez que: "Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob

o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão 'vivas' nos discursos". (FISHER, 2001, p.198-199). Ainda segundo Fisher (2003, p. 273):

> Na esteira de Wittgenstein e de Nietzsche, também de Heidegger, Foucault afirma que a palavra, o discurso, enfim, as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação.

Sob esta ótica, a análise se deu buscando estabelecer a relação entre as práticas discursivas e não discursivas[22], partindo do pressuposto de que:

> Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que implicam mutuamente. Ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISHER, 2012, p.75).

Nesta conjuntura, os planos de educação dos municípios pesquisados foram analisados com base nos postulados foucaultianos de discurso, vontade de verdade, saber, poder e governamentalidade, sendo utilizados, para fundamentação do trabalho as obras: *A Arqueologia do Saber*, *A Ordem do Discurso*, *Microfísica do Poder*, o texto *O sujeito e o Poder* e algumas aulas dos cursos *Segurança, Território e População*, *O nascimento da biopolítica e* , bem como estudos de pesquisadores que tomaram Foucault como referência.

Neste sentido, reconhecendo a importância de conhecer a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção dos planos analisados e considerando que a concretude das relações entre discurso, saber e poder está submetida às condições econômicas e políticas que delineiam a conjuntura social de existência dos sujeitos, reconhecemos a necessidade de nos debruçarmos sobre a realidade em que os discursos que analisamos foram construídos. Por conseguinte, apresentaremos, na sequência, a organização da educação nos municípios do TI de Vitória da Conquista, enfatizando a Educação Infantil.

---

[22] Sobre as práticas não discursivas, Dreyfus e Rabinow (2013, p. 103-104) pontuam: "Mais do que *elemento* ou horizonte nos quais as práticas discursivas ocorrem, parece que as práticas não discursivas são *elementos* retomados e transformados pelas práticas discursivas. Esses elementos externos não têm seus próprios poderes de produção através dos quais poderiam contribuir para a introdução de novos objetos, conceitos e estratégias, nem exatamente perturbam, de um modo aleatório, o que é dito. Eles são, ao contrário, os "elementos formadores". Agem no interior do espaço permitido pelos princípios vigentes de rarefação para produzir exclusões adicionais".

1.4 A Educação Infantil pública no TI de Vitória da Conquista: apresentando a organização da educação nos municípios

Legalmente, a Educação Infantil é de responsabilidade administrativa dos municípios. Neste contexto, com base nas informações obtidas por meio dos questionários e dos PME[23], esboçamos uma breve caracterização de como os municípios pesquisados estão organizados para oferecer a primeira etapa da Educação Básica.

A possibilidade dos municípios firmarem sua autonomia, por meio da criação de seu próprio sistema de ensino está definida na Constituição Federal de 1988 e complementada na LDBEN 9394/96. Segundo esta última, os sistemas municipais de ensino são compostos pelas instituições de educação básica mantidas pelo poder público municipal; pelas instituições de Educação Infantil fundadas e sustentadas pela iniciativa privada e pelos órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996).

Algumas das atribuições dos municípios que estão estipuladas na LDBEN 9394/96 são: a organização, manutenção e desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, adequando-os às políticas e planos educacionais dos estados e da União; o exercício da ação redistributiva em relação às suas escolas, a definição de normas complementares para seu sistema de ensino e a autorização, credenciamento e supervisão dos estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Dentre os municípios do território, 87,5%[24] possuem sistema próprio de ensino. Apenas Anagé e Caetanos ainda integram o Sistema Estadual de Ensino, mas, segundo o (a) respondente de Anagé: "[...] encontra-se em processo a elaboração dos documentos que visam formalizar o Sistema Municipal de Ensino de Anagé, conforme previsto no Plano Municipal de Educação." O PME de Bom Jesus da Serra não traz esta informação.

Para Luce e Sari (1993, p.48), a criação do sistema municipal de ensino permite que seja estabelecida de maneira mais eficaz a articulação entre os municípios, estados e a União a fim de garantir a oferta da Educação Infantil e do ensino fundamental que é uma responsabilidade prioritária, mas não exclusiva dos municípios. Ao pesquisar a criação do sistema de ensino em nove municípios de Minas Gerais, Sarmento (2005, p. 1383-1384) observou que a mesma tornou viável aos mesmos exercerem sua autonomia para encaminharem as questões relativas à Educação Infantil e ao ensino fundamental. De modo

---

[23] No caso dos municípios cujos questionários não foram respondidos, buscamos nos PME as informações necessárias.

[24] O cálculo da porcentagem se deu por meio do uso da regra de três simples.

geral, os municípios ponderaram que foi possível organizar melhor a rede escolar municipal, o que favoreceu a resolução dos problemas centrais na área; houve o fortalecimento dos valores e da cultura locais, com a adequação do ensino à realidade da região; e, para a maioria dos municípios, a cooperação com o estado e a União foi possibilitada demandando maior entrosamento entre as autoridades responsáveis. Nesta perspectiva, é bastante relevante o fato de a maioria dos municípios do território possuírem sistema próprio de ensino.

A constituição do sistema municipal de educação reforçou a necessidade dos municípios criarem seus Conselhos Municipais de Educação – CME, tendo em vista que um dos requisitos para a organização dos sistemas municipais é a existência de um CME que desempenhe as funções normativa, deliberativa e fiscalizadora, além da tradicional função consultiva (LUCE; SARI, 1993).

Neste cenário, salientamos que o CME tem papel significativo na elaboração, avaliação, acompanhamento e fiscalização do PME. Nas palavras de Romão (1992, p. 99), o CME é o órgão do Sistema Municipal de Educação que:

> [...] visa o estímulo, o fortalecimento e a institucionalização da participação da sociedade civil no processo de definição das políticas educacionais do município, mediante sua consolidação nos planos municipais de educação, bem como no acompanhamento e fiscalização e avaliação de sua aplicação.

96% dos municípios do TI de Vitória da Conquista possuem CME legalmente constituído. O único que ainda não o estruturou é Caetanos. Este dado condiz com o alto percentual de municípios com sistema próprio constituído, podendo ser considerado um avanço na gestão da educação municipal, por lançar as bases para a construção de um planejamento atento às especificidades locais na garantia do direito à educação pública de qualidade.

Quanto à Política Municipal de Educação Infantil, os questionários apontam sua existência em 12 dos municípios: Anagé, Barra do Choça, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Mortugaba, Piripá, Poções e Vitória da Conquista. Em contraposição, 07 dos municípios ainda não a elaboraram: Aracatu, Belo Campo, Maetinga, Mirante, Planalto, Presidente Jânio Quadros e Tremedal.

A este respeito, registramos a disparidade encontrada entre as respostas dos questionários e os PME de Encruzilhada, Poções e Vitória da Conquista, uma vez que: a) Diante da pergunta se o município possui Política Municipal de Educação Infantil o (a) respondente de Encruzilhada afirmou: “Sim, como meta do PME.” No entanto, no artigo sexto, parágrafo segundo do PME, lê-se que o Fórum Municipal de Educação – FME será responsável por: “II – participar do processo de concepção, implementação e avaliação da

política municipal de educação" (ENCRUZILHADA, 2015). Por outro lado, o (a) respondente afirmou que o município possui o Plano Municipal pela Primeira Infância, através das ações "Eu e Meu Município Crescendo Juntos" pelo Selo UNICEF; b) De acordo com o questionário de Poções, o município possui Política Municipal de Educação Infantil que, por sua vez, está contemplada no PME. Mas, não encontramos nenhuma referência à Política Municipal de Educação Infantil no mesmo; c) No questionário de Vitória da Conquista consta que o município possui Política Municipal de Educação Infantil. No entanto, o PME traz as seguintes estratégias que contradizem esta informação:

> 7.44. Definir, nos dois primeiros anos de vigência do PME, uma política pública de Educação Infantil[25], de forma participativa e de acordo com a legislação em vigor, com base nas diretrizes e orientações nacionais, bem como nas normas complementares estaduais e municipais;
>
> 7.45. Criar o Fórum de Educação Infantil, com representação dos diversos segmentos da sociedade, com os objetivos de: a) discutir as especificidades do trabalho na educação básica, b) acompanhar a criação, implementação e avaliação da política pública para a Educação Infantil, c) oferecer subsídios para a melhoria da qualidade na Educação Básica do município, no primeiro ano de vigência do PME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

A Política Municipal de Educação Infantil não foi mencionada nos PME de Bom Jesus da Serra, Cândido Sales e Caraíbas. Caetanos, por sua vez, elencou as seguintes estratégias[26]:

> 7.43. Definir, nos dois primeiros anos de vigência do PME, uma política pública de Educação Infantil, de forma participativa e de acordo com a legislação em vigor, com base nas diretrizes e orientações nacionais, bem como nas normas complementares estaduais e municipais;
>
> 7.44. Criar o Fórum de Educação, com representação dos diversos segmentos da sociedade, com os objetivos de: a) discutir as especificidades do trabalho na educação básica, b) acompanhar a criação, implementação e avaliação da política pública para a Educação Infantil,[27] c) oferecer subsídios para a melhoria da qualidade na Educação Básica do município, no primeiro ano de vigência do PME (CAETANOS, 2015).

No PME de Ribeirão do Largo, apesar da Política de Educação Infantil não ser citada de forma direta, pudemos constatar uma preocupação do município neste sentido, como demonstra o trecho: "[...] Está em processo de construção as Diretrizes Municipais para o disciplinamento da Educação Infantil no município. A partir desse documento, todas as ações desse nível de ensino serão organizadas". (RIBEIRÃO DO LARGO, 2015, p.32) e a estratégia 1.2: "Construir as Diretrizes Municipais da Educação Infantil, em conformidade com as

[25] Grifos da pesquisadora
[26] Como é possível observar, as estratégias de Vitória da Conquista e de Caetanos referentes à criação da Política Municipal de Educação Infantil possuem a mesma redação.
[27] Grifos da pesquisadora

Diretrizes Curriculares Nacionais, no primeiro ano de vigência do plano" (RIBEIRÃO DO LARGO, 2015, p.73). Nesta conjuntura, após analisar os dados elencados, deduzimos que somente 37,5% dos municípios do TI têm política municipal de Educação Infantil e nos remetemos a Vieira (2010) ao pontuar que a responsabilização dos municípios pelo atendimento na Educação Infantil gera grande complexidade à organização da oferta desta etapa da educação básica no país, devido às diferentes formas como cada município estabelece suas políticas para a primeira infância, distanciando-se ou aproximando-se do marco legal e fazendo com que as discrepâncias e as desigualdades continuem.

Outra questão importante na organização da Educação Infantil em âmbito municipal é a existência de regulamentação específica para esta etapa definida pelo CME. Conforme os questionários, os CME de Aracatu, Barra do Choça, Condeúba, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Piripá, Planalto, Mortugaba, Tremedal e Vitória da Conquista construíram resoluções destinadas à regulamentação da Educação Infantil. Os municípios em que inexiste esta regulamentação são: Anagé, Belo Campo, Cordeiros, Encruzilhada, Maetinga**,** Mirante, Poções e Presidente Jânio Quadros. Nos PME de Bom Jesus da Serra e Cândido Sales, esta temática não foi abordada. O PME de Ribeirão do Largo afirma que uma das funções do CME é regulamentar a Educação Infantil, no entanto, em nenhum momento, o documento informa se o município possui ou não uma resolução do CME destinada à regulamentação da Educação Infantil. Como Caetanos ainda não possui CME, esta questão não se aplica ao município. Em Caraíbas, por sua vez, encontramos no PME a estratégia 1.14, a partir da qual ponderamos ser possível afirmar que o município possui resolução da Educação Infantil:

> 1.14) Garantir que toda sala de aula de educação infantil tenha um professor e auxiliares, por turno, de acordo com a Legislação Federal e Resolução do Conselho Municipal de Educação[28]. (CARAÍBAS, 2015)

Com base nestes dados, podemos afirmar que 50% dos municípios do território de Vitória da Conquista possuem regulamentação da Educação Infantil estipulada pelos seus respectivos CME.

Os questionários indicam também que 10 dos municípios têm Proposta Pedagógica para a Educação Infantil aprovada pelo CME: Aracatu, Barra do Choça, Encruzilhada, Guajeru, Licínio de Almeida, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto e Vitória da Conquista. Os 09 que ainda não possuem são Anagé, Belo Campo, Condeúba, Cordeiros, Jacaraci, Maetinga, Poções, Presidente Jânio Quadros e Tremedal. Nos PME de Caraíbas,

[28] Grifos da pesquisadora.

Bom Jesus da Serra, Cândido Sales e Ribeirão do Largo não encontramos elementos que definam a situação destes quanto à Proposta Pedagógica da Educação Infantil. No PME de Caetanos, a reestruturação da proposta pedagógica da Educação Infantil da rede municipal de ensino está prevista em uma das suas estratégias. Nesta conjuntura, 46% dos municípios pesquisados têm proposta pedagógica para a Educação Infantil aprovada pelo CME.

Apenas 05 municípios confirmaram a existência de grupos/setores específicos para a coordenação pedagógica da Educação Infantil nas secretarias municipais de educação: Aracatu, Barra do Choça, Planalto, Poções e Vitória da Conquista. Por outro lado, todos os municípios declararam que as instituições de Educação Infantil recebem orientações do setor de coordenação pedagógica das secretarias municipais de educação a respeito da construção do Projeto Político Pedagógico. Destes, Barra do Choça, Condeúba e Guajeru mencionaram também o CME como parceiro nesta ação e Cordeiros citou o acompanhamento da equipe do Proinfância Bahia da Universidade Federal da Bahia -UFBA.

Nesta contextura, 68,4% dos municípios afirmaram que todas as instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino possuem PPP. Em Vitória da Conquista, 84,3% das creches e escolas com turmas de Educação Infantil em funcionamento em 2016 possuíam PPP, sendo que muitos estavam em processo de reformulação. Em Aracatu, somente 28,6% das instituições que atendem a Educação Infantil possuíam PPP em 2016 e em Anagé, em 2015, apenas 4,7% das instituições de Educação Infantil tinham concluído a construção dos seus PPP.

73,7% dos municípios que devolveram o questionário confirmaram a presença de coordenadoras(es) pedagógicas (os) nas instituições de Educação Infantil ou com turmas de Educação Infantil, contudo, destes, Belo Campo e Mirante explicaram que possuem algumas (uns) coordenadoras (es) que são responsáveis por mais de uma escola, no caso de Belo Campo, duas coordenadoras que atuam na zona rural: “[...] são responsáveis cada uma por um agrupamento de escolas (círculo escolar)” e de Mirante: “A instituição que oferece apenas educação infantil na rede conta com 01 coordenador exclusivo na referida instituição. As demais escolas que oferecem educação infantil estão vinculadas a 04 Núcleos e em todos os núcleos têm coordenadores que orientam os professores que atuam na educação infantil”. Das 05 instituições de Educação Infantil de Encruzilhada, 01 não conta com coordenação pedagógica sob a justificativa de “[...] estar localizada em um povoado pequeno e atender apenas 30 crianças”, o que denota o tratamento discriminatório destinado à Educação Infantil no campo. Em Planalto, há 07 instituições de Educação Infantil com classes regulares e 18

classes multisseriadas, contudo apenas 04 instituições contam com coordenadoras (es) pedagógicas (os) na sua equipe de funcionários, sendo que na secretaria de educação há 03 coordenadoras (es) pedagógicas (es). Em Vitória da Conquista, 85,7% das instituições de Educação Infantil contavam com coordenação pedagógica própria em 2016. Condeúba e Mortugaba não possuem coordenadoras (es) pedagógicas (os) nas instituições, sendo que neste último, esta função fica a cargo das(os) gestoras (es).

Em síntese, o quadro da estrutura da Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista apresentado indica avanços, tendo em vista que 87,5% dos municípios têm sistema próprio de ensino; 96% possuem CME, em todos os municípios as instituições de Educação Infantil são orientadas acerca da construção do PPP; há PPP em todas as instituições de Educação Infantil de 68,4% dos municípios e a atuação de coordenadoras (es) pedagógicas (es) nas creches e pré-escolas de 73,7% dos municípios. Todavia, expõe fragilidades quanto à atenção dispensada pelo poder público municipal à organização da Educação Infantil, uma vez que 62,5% dos municípios ainda não definiram sua política municipal de Educação Infantil, 50% ainda não possuem regulamentação do CME para a Educação Infantil, 54% ainda não possuem Proposta Pedagógica da Educação aprovada pelo CME e 74% não dispõem de coordenação pedagógica específica para a Educação Infantil nas secretarias de educação. No próximo capítulo, apresentaremos um olhar panorâmico sobre o acesso à Educação Infantil no território, contextualizando a Educação Infantil no campo legal e analisando os discursos que a circundam e definem, inter-relacionando o PNE 2014-2014 e ao PME.

2 UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO TI DE VITÓRIA DA CONQUISTA

O reconhecimento da cidadania infantil na Constituição Federal significou um avanço ímpar no âmbito das políticas públicas para a infância brasileira. Tal conquista incidiu diretamente na discussão e estruturação da Educação Infantil no país, repercutindo em toda a legislação educacional subsequente, a começar pela LDBEN 9394/96, que a instituiu como primeira etapa da Educação Básica. Desde então, um arcabouço de leis e documentos oficiais, elaborados em conformidade com os avanços teóricos da área[29], foi estruturado a fim de orientar a construção deste novo paradigma de educação destinada à primeira infância, cuja definição sintetizada por Vieira (2011, p.265-266) transcrevemos abaixo:

- A Educação Infantil é direito da criança;
- É dever, obrigação do Estado, entendido como poder público;
- É a primeira etapa da Educação Básica;
- É uma atribuição da política educacional dos municípios, sendo uma de suas prioridades;
- A sua oferta, pública e privada, deve ser regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino, por meio da atuação dos Conselhos Estaduais ou municipais de Educação, sob a supervisão e acompanhamento das Secretarias/Departamentos de Educação, municipais e estaduais;
- Possui caráter institucional, não doméstico;
- O profissional docente, responsável pela educação e cuidado nas instituições de atendimento, deve ter formação e qualificação em docência, no mínimo em curso de magistério de nível médio, e a sua formação, em nível superior, deve acontecer nos cursos de Pedagogia;
- É opção da família em relação à frequência das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Nesta perspectiva, a concepção de Educação Infantil, cuja qualidade está vinculada ao respeito às crianças e à promoção da sua cidadania foi e continua sendo amplamente divulgada, discutida e reafirmada por meio dos documentos oficiais, das pesquisas na área e da atuação da militância dos movimentos sociais engajados na luta pela efetivação da garantia do direito à Educação Infantil, a exemplo dos Fóruns Municipais e Estaduais de Educação Infantil, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, da Anped e da Anpae.

Assim, o discurso sobre o direito ao acesso à Educação Infantil tem como marco a Constituição Federal de 1988 e a partir dela a construção de um regime de verdade embasado na concepção de cidadania infantil se fortaleceu. Neste sentido, a Educação Infantil tem se

[29] Nas últimas décadas, o Ministério da Educação – MEC tem estabelecido parcerias com os pesquisadores e pesquisadoras da área, com as universidades federais e outras instituições a fim de produzir materiais que abordam temáticas que são fundamentais à construção de uma Educação Infantil de que de fato promova a cidadania infantil. No site do MEC, cujo endereço eletrônico é http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil, estas publicações se encontram disponíveis para *download.*

constituído numa formação discursiva pertencente ao campo político progressista, em prol da educação como direito público subjetivo[30], contrapondo-se à formação discursiva neoliberal, que tem o individualismo e a competitividade como premissas e submete a educação à lógica do mercado (PETERS, 2011).

Por ser uma construção político-social, resultado da ação humana interessada, a política pública "[...] passa a existir pela ação e práticas discursivas dos sujeitos sociais; ganha materialidade em 'outras' construções sociais, tais como leis e instituições [...] (GOMES, 2011, p.22). Nesta conjuntura, o poder é uma das condições constitutivas das políticas públicas, que trazem em seu bojo o debate e a disputa sobre a organização da sociedade (GOMES, 2011). Por conseguinte, a implementação das políticas públicas depende da correlação de forças na sociedade, sendo possível afirmar, quanto às políticas de Educação Infantil, que nas quase três décadas pós promulgação da Constituição Federal de 1988 existiram condições que permitiram avanços significativos, mas recuos expressivos no que se refere à garantia ao acesso a uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada (ROSEMBERG, 2014; ABRAMOWICZ, 2016).

Nesta conjuntura, recorrendo aos postulados foucaultianos, compreendemos que o conceito de Educação Infantil foi e continua sendo construído socialmente, como resultado de uma vontade de verdade constituída historicamente pela nossa sociedade, sobretudo por meio das normatizações jurídicas e pelos saberes científicos. Deste modo, diferentes discursos acerca da Educação Infantil são validados pelo regime de verdade em vigência em cada época, a fim de ordenar quem fala, de onde se fala, para que se fala e por quê se fala sobre esta temática.

De acordo com Peroni (2003), as políticas da década de 1980 tinham como centralidade a formação do cidadão, priorizando a democratização da escola por meio da universalização do acesso e da gestão democrática, tendo seu apogeu na Constituição Federal de 1988. Assim, o paradigma de Educação Infantil que tem como princípio a promoção da cidadania infantil emergiu no bojo favorável da correlação de forças daquele momento

[30] Como explicam Ximenes e Grinkraut (2014, p. 81): "Hoje, em contexto muito diferente daquele encontrado pelo PNE anterior (Lei nº 10.172, de 2001), felizmente não mais se discute se a educação infantil é direito exigível, ou seja, justiciável. Isso porque, em relação especificamente ao direito de exigir acesso à educação infantil, as mobilizações da sociedade civil junto ao Sistema de Justiça tiveram papel decisivo na consolidação, a partir de 2005, de uma interpretação constitucional favorável no Supremo Tribunal Federal (STF). Segundo essa posição, que se consolidou em todo o país, do ponto de vista técnico a educação infantil é equivalente a um direito público subjetivo, já que não pode continuar sendo tratada como mera norma 'programática'. O STF, nesse sentido, vem afirmando o direito à educação infantil como prerrogativa constitucional indisponível deferida às crianças, sendo que esse direito não depende de regulamentações para ser exigível, já que seu conteúdo básico pode ser extraído diretamente do texto da Constituição".

histórico. Nas palavras de Nunes e Corsino (2012, p.17): “No Brasil, o processo de redemocratização da sociedade, na década de 1980, permitiu que os reflexos do movimento internacional sobre os direitos da criança se traduzissem em significativo avanço legal.” Aliado a isso, segundo Khulmann (2000), houve uma mudança na lógica compensatória até então adotada e o movimento feminista empunhou a bandeira da creche como condição para que as mulheres tivessem garantido o direito ao trabalho. Nesta conjuntura, estruturaram-se movimentos sociais em prol das creches que defendiam o seu reconhecimento enquanto *lócus* específico para a educação das crianças desde a mais tenra idade. Nas palavras de Campos (2013, p.30):

> Foi a articulação desses atores sociais, reforçada por movimentos que lutavam pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, que conseguiu garantir, na nova Constituição Federal de 1988, a inclusão da creche no sistema educacional, juntamente com a pré-escola, definindo a educação da criança de 0 a 6 anos como parte da primeira etapa da educação básica.

Deste modo, a partir das reflexões provocadas pela leitura de Foucault (2015), reconhecemos que as relações de poder não são estáticas e se o quadro da correlação de forças em um dado momento é favorável, em outro pode não ser, exigindo a permanente vigilância e militância em sua defesa do direito à Educação Infantil. Nas palavras de Rosemberg (2014, p. 177):

> A despeito de permanecer a irmã pobre da educação básica, a creche constitui uma arena de disputa aberta ou velada, de diferentes forças/atores sociais: das religiões, das tendências teóricas e disciplinares da academia, dos diversos movimentos sociais, das instituições multilaterais, dos profissionais e suas organizações, do mercado, bem como das instâncias políticas e governamentais, complexificadas por interesses internacionais.
> Nessas disputas, nem sempre a lealdade opta pelas crianças e suas famílias como foco principal, podendo ocorrer, mesmo, o uso instrumental das pessoas e grupos sociais (ROSEMBERG, 2014, p.177).

A título de exemplificação relembramos algumas das mudanças pautadas no receituário neoliberal que foram impingidas à Educação Infantil a partir de 2006, representando risco para as conquistas democráticas que vinham se concretizando paulatinamente desde 1988: a ampliação do Ensino Fundamental[31] para nove anos, que implicou na diminuição da Educação Infantil com a transferência das crianças de 06 anos para o Ensino Fundamental e, por conseguinte, a antecipação das práticas pedagógicas e objetivos deste nível, desconsiderando as especificidades do desenvolvimento da criança de 06 anos; e a inclusão a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola[32], que, de acordo com Vieira (2011), trouxe consigo os riscos da expansão feita sem a devida qualidade; da exclusão do cuidado

[31] A ampliação do Ensino Fundamental foi regulamentada na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.
[32] Estabelecida pela Emenda Constitucional n. 59/2009.

com a diminuição da oferta de atendimento em tempo integral; do aprofundamento da segmentação entre creche e pré-escola; de uma antecipação do modelo escolar do Ensino Fundamental também para as turmas de 04 e 05 anos e da privatização da creche. Frente a este quadro, Silva e Drummond (2012, p. 59) denunciam que:

> [...] A legislação mais recente muda completamente as concepções de educação infantil que promoveram sua inclusão nos sistemas de educação como primeira etapa da educação básica. A divisão e hierarquização entre creche e pré-escola vêm, silenciosamente, sendo desenhada no cenário educacional brasileiro. E tal política vem carregando elementos substantivos que descaracterizam a educação das crianças de 0 a 6 anos.

Em suma, a área das políticas públicas da Educação Infantil constitui-se como campo de disputas e possibilidades, em que as relações de poder e suas respectivas resistências vão delineando as conquistas e recuos que impactam a realidade das crianças que são as destinatárias principais deste direito. Por isso, lembramos com Foucault (1985, p.92) que:

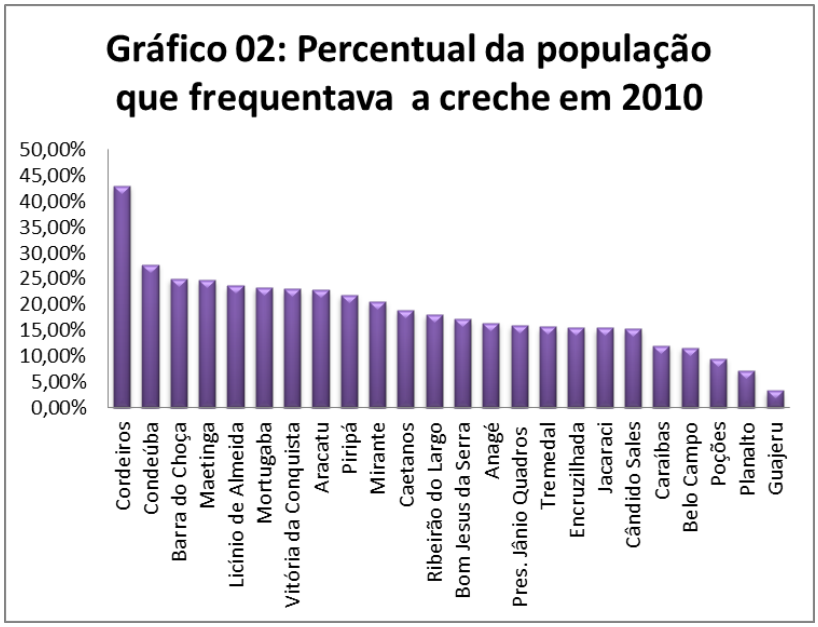
> Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder.

É sob esta ótica que buscaremos apresentar um olhar sobre o cenário do acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista a partir da análise dos discursos dos PME dos 24 municípios que o compõem. De acordo com os dados do acesso à Educação Infantil disponíveis no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC[33] (2015), o quadro do acesso à Educação Infantil no Brasil, em 2013[34], era o seguinte: 23,2% das crianças de 0 a 03 anos frequentavam a creche e 81,4% das crianças de 04 a 05 anos, a pré-escola. No Nordeste, 9,2% das crianças estavam inseridas na creche e na 86% a pré-escola. Na Bahia, o percentual de matrícula na creche era de 18% e na pré-escola de 86%. Também com base em números publicados no SIMEC, foram construídos os gráficos 02 e 03 que trazem, respetivamente, o percentual das crianças que frequentavam a creche e a pré-escola nos municípios do TI de Vitória da Conquista em 2010:

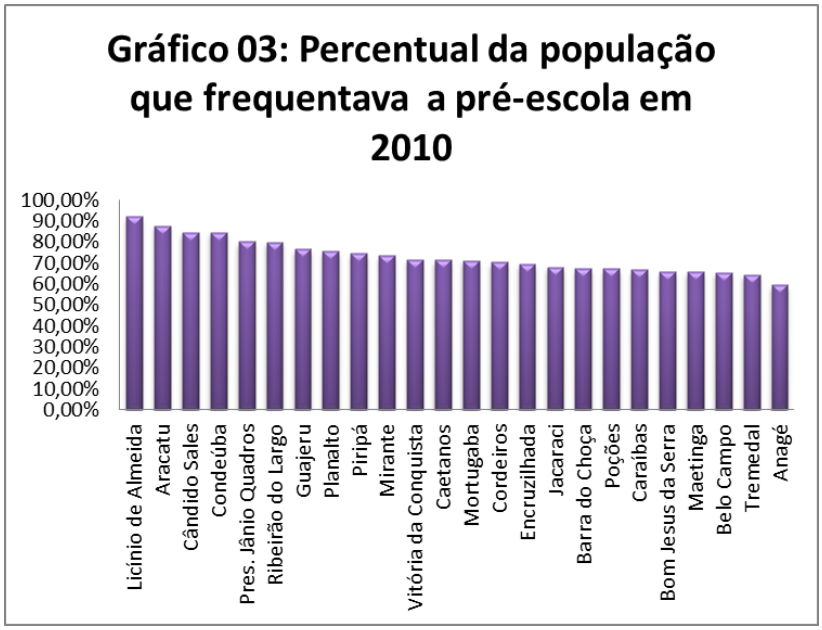
---

[33] Os números do SIMEC, embasados no Censo Escolar, não condizem com os números do Censo Escolar. Contudo, como ambos são de fontes oficiais, optamos por utilizá-los. Para saber mais sobre a diferença entre os números de matrículas em creche e pré-escola registrado pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e o número de crianças que frequentam as diversas modalidades de Educação Infantil, de acordo com os dados do IBGE – PNAD e Censos, consultar Kappel (2008), Rosemberg e Artes (2012) e Campos, Esposito e Gimenes (2013).

[34] Os cálculos referentes ao estado e à região foram feitos com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2013. Os que dizem respeito aos municípios são pautados no Censo Populacional de 2010.



Fonte: SIMEC, 2014. Gráfico produzido pela pesquisadora.



Fonte: SIMEC, 2014. Gráfico produzido pela pesquisadora.

O gráfico 02 revela que a creche é um direito distante da maior parte das crianças do TI de Vitória da Conquista. O município que apresenta uma situação melhor é Cordeiros, em que 43% das crianças de 0 a 03 anos estão inseridas no sistema educacional, índice muito superior aos encontrados no Brasil, no Nordeste e na Bahia em 2013. Deste modo, Cordeiros é a exceção em um território em que 58% dos municípios apresentam percentuais de

atendimento inferiores a 20%, sendo Guajeru, Planalto e Poções os que possuem a menor cobertura, com índices de 3,4%, 7,2% e 9,5% respectivamente.

Por sua vez, o gráfico 03 demonstra que a pré-escola é mais acessível às crianças do território do que a creche, pois 58% dos municípios possuem mais de 70% de suas populações de 04 e 05 anos matriculadas. Estes gráficos indicam, portanto, que, no ano de 2010, o TI de Vitória da Conquista destinava aos seus cidadãos de 0 a 05 anos o mesmo tratamento desigual evidenciado nos números do Brasil, do Nordeste e da Bahia, priorizando a faixa etária de 04 e 05 anos, mais próxima do ensino fundamental e mantendo excluídas do sistema educacional a maior parte das crianças de 0 a 03 anos. Em tal contexto, constatamos a reiteração da segmentação da Educação Infantil, por meio da focalização do atendimento na pré-escola, negando o caráter universal do direito das crianças pequenas à educação, assegurado na Constituição Federal de 1988 (VIEIRA, 2010 e 2011; NUNES; CORSINO, 2011; CAMPOS; CAMPOS, 2012).

Esta realidade não se restringe ao Brasil. Em pesquisa sobre a Educação Infantil na América Latina, Campos (2012) constatou a focalização do atendimento das crianças de 04 e 05 anos também pelos governos da região, em consonância com as orientações de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, o Banco Mundial – BM, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef e Comissão Econômica para a América Latina – Cepal, cujos discursos atrelam a educação das crianças pequenas ao sucesso escolar e ao desenvolvimento do capital humano, utilizando-a como estratégia de combate à pobreza, delineando um regime de verdade neoliberal pautado numa concepção biologizante de desenvolvimento infantil e pragmática da educação. Neste sentido, a focalização na pré-escola e sua obrigatoriedade parte do pressuposto de que a institucionalização da infância é o elemento fundamental para o seu governo, logo, a Educação Infantil é concebida como um investimento no governo da infância. A este respeito, Bujes (2015, p. 272-273) destaca:

> [...] trata-se de um contingente significativo da população que é visto como necessitado de investimentos não por benemerência, mas para que não escape aos controles que visam à normatização e à normalização social. Desse modo, pensar um capital humano configurado na criança implica discutir algumas funções estratégicas que a educação vem tomando para si na contemporaneidade.

Neste contexto, convém frisar que, ao adotar a perspectiva foucaultiana, compreendemos assim como Bujes (2000) e Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2012), que a infância é uma construção social produzida de muitas maneiras e, de modo especial, pelas normatizações jurídicas de cada sociedade. Por este motivo, ressaltamos que o atual PNE,

documento cuja análise nos interessa pela relação intrínseca com o nosso objeto de estudo, transmite e difunde verdades (muitas vezes, contrárias ao discurso da cidadania infantil propagado a partir da Constituição Federal de 1988), que repercutirão na construção das subjetividades infantis no âmbito das instituições de Educação Infantil brasileiras, verdades sobre a função social da Educação Infantil, verdades sobre como deve se estruturar o trabalho na primeira etapa da educação básica a fim de que se produza "esta criança" que corresponda ao modelo de sociedade que consegue se sobrepor na correlação de forças da disputa pela organização social. Assim, reconhecemos no PNE e, consequentemente, nos PME a existência de "[...] uma série de disposições que irão colocar as crianças dentro de um conjunto de normas e que, por sua vez, configuram esse modo de viver e de ser institucionalizado, ou, dito de outra forma, configuram essa infância, para todas as crianças" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p.84).

Ao nos debruçarmos sobre o PNE 2014-2024, percebemos que o foco da sua primeira meta é a ampliação do acesso à creche e pré-escola, um direito que continua distante de uma parcela significativa da população a que se destina. Porém, isso se dá de modo que reforça a cisão entre creche e pré-escola. Mediante a leitura da meta 01 fica evidente que, em consonância com o discurso neoliberal para a educação, a universalização do acesso está prevista apenas para as crianças de 04 e 05 anos. Por conseguinte, para as crianças de 0 a 03 anos, de maneira distinta e inferior ao que foi definido na Conferência Nacional de Educação - Conae (que objetivava a progressiva universalização do atendimento à demanda manifesta para a creche, em período integral, segundo desejo das famílias), se repete a mesma meta do PNE 2001-2010, perpetuando a desigualdade de tratamento destinado às crianças desta faixa etária, a despeito da definição constitucional (BARBOSA *et al*, 2014). Como adverte Flores (2014, s/p):

> O novo PNE reitera a meta de 50% para a faixa etária de creche já determinada no PNE anterior, prolongando em mais 10 anos o prazo para essa efetivação, sem apresentar metas intermediárias. Se quisermos considerar os quatro anos de tramitação do PNE anterior, tivemos, ao todo, quatorze anos como tempo disponibilizado para o alcance do mesmo percentual determinado para a década 2001- 2010. Mesmo reconhecendo-se o caráter não obrigatório desta etapa, se somados os próximos dez anos, chegaremos a um prazo total de 24 anos para o alcance da oferta de vagas para 50% da população desta faixa etária, o que pode ser entendido como desrespeito irremediável a esse direito das crianças e de suas famílias, pois diversas gerações que poderiam ter usufruído desta oferta educacional foram privadas de fazê-lo.

Ao analisar os PME, observamos que todos os municípios do território ratificaram o discurso de priorização da pré-escola, aderindo à meta 01 do PNE,

comprometendo-se com a universalização do acesso à pré-escola até 2016 e com a ampliação do acesso à creche em, no mínimo, 50% até 2024. Neste sentido, 83% dos municípios praticamente mantiveram o texto oficial e 17% fizeram as seguintes alterações: Guajeru estipulou 2017 como ano limite para efetivação da universalização da pré-escola, Caraíbas aumentou para 65% a meta de atendimento na creche, retirando a palavra mínimo; Condeúba suprimiu a palavra mínimo; e Ribeirão do Largo excluiu a palavra mínimo e estipulou como meta a matrícula de 70% das crianças de 0 a 03 anos até o fim da vigência do PME, prevendo que até 2020 oferecerá creche para 50% das crianças. Desta forma, ao cortar o termo mínimo, estes três municípios estabelecem limites para a ampliação da cobertura da creche. Em contrapartida, Encruzilhada foi o único município do território que, apesar de ter repetido a redação da meta, na estratégia 1.15 se comprometeu a garantir o direito constitucional e atender toda a demanda a partir do segundo ano de vigência do seu plano.

Nesta perspectiva, destacamos que no PME de Jacaraci, a ênfase na oferta da pré-escola, presente na meta 01, dá também o tom das duas primeiras estratégias 1.1: "Realizar, a conscientização às famílias de crianças de 04 a 05 anos sobre a obrigatoriedade do ingresso das crianças na escola." (JACARACI, 2015) e 1.2: "Adequar o sistema municipal de Educação contemplando a Educação Infantil obrigatória desde os 04 anos" (JACARACI, 2015).

Ao analisarem a questão do acesso à Educação infantil no novo PNE, Ximenes e Grinkraut (2014) destacam que das dezessete estratégias referentes à meta 1, cinco dizem respeito ao levantamento e publicação da demanda geral manifesta pela Educação Infantil, sendo possível afirmar que:

> [...] se respeitados os direitos de acesso e se, como consequência, implantar os mecanismos de registro de demanda e de mobilização social para o acesso à creche, a meta *mínima*[35] de 50% inscrita no texto da Lei deverá ser suplantada pela realidade da pressão popular associada ao direito de estatura constitucional. Por sorte, não há contradição interna entre os dispositivos do PNE, já que a Meta 1 é expressamente um parâmetro mínimo nacional. Será a demanda manifesta em cada município que definirá, no fim das contas, o quanto essa meta se aproximará do somatório do direito de cada criança detentora da prerrogativa de acesso à educação infantil em creche de qualidade no país[36]. (XIMENES; GRINKRAUT, 2014, p. 80)

De acordo com estes autores, este PNE, tanto por seu conteúdo, quanto em decorrência da agenda de regulamentações com que se compromete, renova as discussões sobre a exigibilidade do direito, questão que vem adquirindo impulso nos últimos anos com a crescente atuação do Sistema de Justiça na tensão por garantia do direito à Educação Infantil.

---

[35] Grifo dos autores.
[36] Grifo da pesquisadora.

Neste sentido, Ximenes e Grinkraut (2014) consideram que as estratégias relacionadas à Educação Infantil são mais significativas que a meta em si, visto que a mesma deve ser compreendida como objetivo mínimo e não como algo fixamente determinado.

Sob esta ótica, salientamos que as estratégias 1.3, 1.4, 1.15 e 1.16 do PNE 2014-2024 se complementam prevendo como ações: o levantamento periódico da demanda por creche para planejamento e acompanhamento do atendimento da demanda manifesta; a definição de normas, procedimentos e prazos para construção de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches; a busca ativa das crianças de 0 a 5 anos, respeitando, no caso das crianças de 0 a 03 anos, a opção das famílias; a realização do levantamento anual da demanda pela Educação Infantil e sua publicação. Estas estratégias, portanto, reforçam o discurso democrático, uma vez que visam promover a efetivação do direito à Educação Infantil para todas as crianças e a criação de condições para o controle social da educação pública para a primeira infância. Para Ximenes e Grinkraut (2014), a efetivação destas estratégias pode fazer com que os números do acesso à creche e pré-escola sejam mais transparentes e suscetíveis ao controle social, inibindo a continuidade de práticas clientelistas e antidemocráticas nas políticas públicas de Educação Infantil.

Ao buscar nos PME as aproximações e distanciamentos com relação ao discurso destas estratégias, constatamos que a que contou com maior adesão por parte dos municípios do território foi a 1.3, onde se lê: “realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;” (BRASIL, 2014), pois 62,5% dos municípios registaram em seus PME estratégias inspiradas nela (destaca-se que destes, 47% incluíram o levantamento da demanda pela pré-escola). 42% dos municípios se comprometeram em realizar a busca ativa das crianças de 0 a 05 anos, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos, conforme preconiza a estratégia 1.15 (BRASIL, 2014); Por sua vez, a estratégia 1.4, que prevê o estabelecimento de normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches ainda no primeiro ano de vigência do plano (BRASIL, 2014) foi citada nos PME de 21% dos municípios, sendo que Bom Jesus da Serra adiou o prazo de sua execução para o terceiro ano de vigência do plano e inseriu a pré-escola na redação, enquanto Mirante não demarcou o prazo para seu cumprimento; Além disso, apenas 8% dos municípios mencionaram a publicação dos resultados do levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil, como está previsto na estratégia 1.16.

Cabe ressaltar que 25%[37] dos municípios não se referiram a nenhuma das questões tratadas nas estratégias supracitadas e todos eles, em 2010, possuíam taxas de atendimento na creche inferiores a 19%. Em contrapartida, Licínio de Almeida destacou-se como o único município que adotou as quatro estratégias. Assim, os PME revelam que 62,5% dos municípios se dispuseram a promover a realização do levantamento da demanda pela Educação Infantil, reconhecendo sua importância para o planejamento e acompanhamento da expansão dos seus sistemas de ensino. Contudo, destes municípios, 87% se silenciaram a respeito da publicação destes dados, expressando uma visão patrimonialista, de apropriação da coisa pública e negando o princípio da gestão democrática estabelecido na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDBEN 9394/96.

A fim de mapear o acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista de 2010 a 2016 foram elaboradas duas tabelas com os números referentes às matrículas na Educação Infantil neste período. Na Tabela 04, são apresentados os dados concernentes à creche:

[37] Estes municípios são: Caraíbas, Guajeru, Planato, Poções, Presidente Jânio Quadros e Ribeirão do Largo.

Tabela 04 – Matrícula[38] na creche pública no TI de Vitória da Conquista de 2010 a 2016[39]

Município/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Anagé	94	109	107	122	165	155	175
Aracatu	177	165	153	173	168	216	221
Barra do Choça	465	420	502	529	514	511	618
Belo Campo	75	66	73	76	63	70	66
Bom Jesus da Serra	205	187	69	83	63	88	55
Caetanos	150	162	140	25	83	106	122
Cândido Sales	37	58	63	160	178	232	253
Caraíbas	102	80	101	73	111	116	124
Condeúba	226	210	212	213	214	221	233
Cordeiros	152	142	167	170	150	163	189
Encruzilhada	164	196	187	259	267	252	250
Guajeru	0	0	36	63	10	0	0
Jacaraci	93	188	173	180	206	199	192
Licínio de Almeida	40	90	88	130	113	153[40]	164
Maetinga	75	166	74	86	82	94	128
Mirante	68	60	61	67	70	81	76
Mortugaba	113	126	18	123	103	103	140
Piripá	0	77	63	72	87	94	93
Planalto	41	88	76	75	70	65	79
Poções	136	230	254	213	161	188	196
Pres. Jânio Quadros	52	73	52	52	152	163	146
Ribeirão do Largo	75	65	83	202	260	159	111
Tremedal	82	159	163	126	124	132	110
Vitória da Conquista	1.671	1.768	1.920	1.990	2.122	2.037[41]	2.211
Total	**4.293**	**4.885**	**4.835**	**5.262**	**5.536**	**5.598**	**5.952**

Fonte: INEP, 2017. Tabela produzida pela pesquisadora

Mediante a comparação dos números de 2010 e 2016, podemos afirmar que houve um aumento de 38,6%[42] nas matrículas em creche no TI de Vitória da Conquista. Todavia, ao analisarmos os municípios individualmente, verificamos que em três deles (Belo Campo, Bom Jesus da Serra e Caetanos) houve queda nas matrículas das crianças de 0 a 03 anos, sendo a mais acentuada a de Bom Jesus da Serra, com 73,2% de decréscimo. Um caso peculiar e preocupante é o de Guajeru, que efetuou matrículas de crianças de 0 a 03 anos apenas de 2012 a 2014, sendo o único município do TI a não contemplar sua população com creche. Em contrapartida, quatro municípios aumentaram expressivamente o número de

[38] Estão incluídas as matrículas da rede conveniada de Vitória da Conquista, uma vez que as instituições conveniadas são declaradas municipais no Censo Escolar.
[39] Não estão incluídas as matrículas da Educação Especial, que serão analisadas posteriormente.
[40] Este número não inclui as matrículas na Creche Menino Jesus, instituição privada sem fins lucrativos conveniada à Prefeitura Municipal de Licínio de Almeida, uma vez que no Censo Escolar a dependência administrativa declarada foi privada.
[41] Este número inclui as matrículas efetuadas nas 10 instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas ao poder público municipal de Vitória da Conquista, cuja dependência administrativa declarada no Censo Escolar foi municipal.
[42] Para realização dos cálculos de aumento e redução percentual utilizamos a fórmula: Valor Final - Valor Inicial ÷ Valor Inicial x 100, sendo que nos cálculos de redução, o resultado é negativo.

matrículas na etapa inicial da Educação Infantil, sendo eles: Cândido Sales, com 583,8% de acréscimo, Licínio de Almeida com 310%, Presidente Jânio Quadros com 180,8% e Jacaraci com 106,45%. Piripá, que em 2010 ainda não oferecia Educação Infantil para as crianças de 0 a 3 anos, passou a oferecer em 2011, crescendo 20,8% desde então. Contudo, convém destacar que, dentre estes municípios, apenas Jacaraci garante creche em tempo integral para todas as crianças matriculadas. Cândido Sales e Licínio de Almeida oferecem em jornadas integral e parcial e Presidente Jânio Quadros somente em período parcial. Planalto e Poções, que com Guajeru tinham as menores taxas de matrícula em creche em 2010, ampliaram o atendimento neste período. Planalto matriculou mais que o dobro de crianças em 2011. No entanto, de 2012 a 2015, os números decresceram, voltando a subir em 2016, sendo que, neste ano, o crescimento em relação a 2010 foi de 92,7%. Poções, por sua vez, teve o maior número de matrículas em 2012, caindo de 2013 e 2014 e voltando a crescer nos últimos dois anos, possuindo em 2016 o crescimento de 44,1% em relação a 2010.

Mudando o foco da análise para os anos de 2015 e 2016, início do período de vigência dos PME, averiguamos que o cenário de crescimento da creche no território permanece, tendo se destacado os municípios de Maetinga, cujo aumento nas matrículas foi de 36,2%, Mortugaba: 35,9%, Planalto: 21,5% e Barra do Choça: 20,9%. Em contrapartida, houve redução de matrículas em 29% dos municípios[43], sendo mais acentuadas em Bom Jesus da Serra, onde a queda foi de 37,5%, Ribeirão do Largo: 30,2%, Tremedal: 14,4% e Presidente Jânio Quadros: 10,4%. Merece ressalva o fato de Caetanos, apesar de atualmente possuir menos crianças na creche do que em 2010, ter crescido 15,5% em 2016.

A Tabela 05 apresenta os números referentes à matrícula na pré-escola de 2010 a 2015 no TI de Vitória da Conquista:

[43] Encruzilhada e Piripá não foram incluídos neste cálculo por terem tido variações inferiores a 1%.

Tabela 05 - Matrículas[44] na pré-escola pública no TI de Vitória da Conquista de 2010 a 2016[45]

Município/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Anagé	579	554	546	516	530	535	448
Aracatu	396	364	353	339	324	311	308
Barra do Choça	910	1062	1152	1167	1056	968	906
Belo Campo	446	486	480	469	432	406	399
Bom Jesus da Serra	94	82	256	241	285	281	316
Caetanos	287	195	186	205	268	273	240
Cândido Sales	984	1042	917	705	812	769	684
Caraíbas	181	249	198	232	211	261	242
Condeúba	565	512	498	448	390	409	401
Cordeiros	182	190	161	175	171	169	161
Encruzilhada	585	475	486	473	632	478	521
Guajeru	206	231	178	147	164	185	150
Jacaraci	303	295	273	291	255	281	251
Licínio de Almeida	483	376	386	359	354	327	312
Maetinga	177	80	153	151	138	147	170
Mirante	251	245	228	231	239	238	256
Mortugaba	160	275	311	327	291	304	292
Piripá	365	296	299	255	247	260	271
Planalto	607	591	568	673	691	667	547
Poções	1.131	1.048	1.140	1.277	1.328	1.301	1.291
Pres. Jânio Quadros	419	328	320	327	313	331	340
Ribeirão do Largo	268	247	284	274	312	360	291
Tremedal	203	195	211	330	332	354	336
Vitória da Conquista	3.678	3.815	3.976	4.339	4.761	4.700	4922
Total	**13.460**	**13.233**	**13.560**	**13.951**	**14.536**	**14.315**	**14.055**

Fonte: INEP, 2017. Tabela produzida pela pesquisadora

A análise das matrículas de 2010 e 2016 da pré-escola no território de Vitória da Conquista indica uma ampliação de 4,42%. Em 67% dos municípios houve declínio das matrículas das crianças de 04 e 05 anos, sendo que as maiores retrações se deram em Licínio de Almeida, com queda de 35,4%, Cândido Sales: 30,5%, Guajeru: 27,2%, Piripá: 25,7% e Anagé: 22,6%. Por outro lado, as matrículas neste segmento da Educação Infantil foram ampliadas em 33% dos municípios do TI, sobressaindo-se: Bom Jesus da Serra com 236,2% de crescimento, Mortugaba com 82,5% e Tremedal com 65,5%. Entre os anos de 2015 e 2016, o cenário de diminuição nas matrículas na pré-escola foi observado em 71% dos municípios do território, ocorrendo de maneira mais intensa em Ribeirão do Largo: com menos 19,2%, Guajeru: 18,9%, Planato: 18% e Anagé: 16,3%. Dentre os 29% dos municípios em que houve expansão da pré-escola, sobressaíram Maetinga, com 15,6% de matrículas a mais e Bom Jesus da Serra com 12,45%. Este panorama chama a atenção por não condizer com a meta de universalizar a pré-escola até 2016. Ao retomarmos os dados de cobertura da

[44] Estão incluídas as matrículas da rede conveniada de Vitória da Conquista, uma vez que as instituições conveniadas são declaradas municipais no Censo Escolar.
[45] Não estão incluídas as matrículas da Educação Especial, que serão analisadas posteriormente.

pré-escola em 2010, observamos que dos municípios que têm apresentado decréscimo nas matrículas das crianças de 04 e 05 anos, apenas Licínio de Almeida (92,2%) e Cândido Sales (84,7%) estavam mais próximos de atingi-la, merecendo destaque o fato de Anagé, em 2010, ser o município do território com menos matrículas: 59,6%.

Ao comparar os números das matrículas em creche e na pré-escola nos anos de 2015 e 2016, apuramos que em Maetinga e Vitória da Conquista a Educação Infantil mantida pelo poder público como um todo cresceu, enquanto em Belo Campo, Jacaraci e Ribeirão do Largo o quadro foi descendente. Convém ressaltar que, em Guajeru, as crianças de 0 a 03 anos estão excluídas do sistema educacional e o atendimento na pré-escola caiu tanto quando comparamos os números de 2010 e 2016 (menos 27,2%), quanto os de 2015 e 2016 (menos 18,9%), o que reforça a falta de atenção deste município em relação à Educação Infantil.

Em tal contexto, destaca-se a relação inversa entre crescimento e queda de matrículas na creche e na pré-escola estabelecida de maneira expressiva em alguns municípios como Bom Jesus da Serra (redução de 73,2% na creche e aumento de 236,2% na pré-escola), Cândido Sales (ampliação de 583,8% na creche e redução de 30,5% na pré-escola) e Licínio de Almeida (crescimento de 310% na creche e queda de 35,4% na pré-escola). Ao estabelecer um paralelo entre estes números e os apresentados nos gráficos 02 e 03, percebemos o movimento destes municípios em direção ao aumento da cobertura da Educação Infantil, ainda que de modo focalizado. Assim, Bom Jesus da Serra, que se encontrava em 13º lugar no TI com relação à matrícula em creche e entre os cinco municípios com menos crianças na pré-escola, voltou seus esforços para a ampliação desta; Cândido Sales, que estava entre os seis municípios com menor cobertura do atendimento em creche e tinha a terceira maior taxa de matrícula na pré-escola, direcionou seus esforços para ampliar o número de crianças na creche e Licínio de Almeida, que ocupava a 5ª posição nas matrículas em creche e era o 1º nas matrículas na pré-escola optou por melhorar os números da creche.

De modo geral, as tabelas 04 e 05 revelam que no período de 2010 a 2016 o acesso à creche teve um crescimento bastante superior ao da pré-escola. Ao conferir os números das matrículas da Educação Infantil no Brasil[46] no mesmo período, encontramos um cenário análogo: a creche teve 53,6% de aumento, enquanto a pré-escola cresceu apenas 6,25%. Na Bahia, por sua vez, a creche teve uma expansão de 48,2%, enquanto a pré-escola reduziu em 5% nestes anos. Fazendo a análise dos números de 2015 e 2016 verificamos que,

[46] Nestes números, não estão incluídas as matrículas na Educação Especial.

no Brasil, a creche cresceu 7,4% e a pré-escola 3,3%, enquanto na Bahia a creche teve uma ampliação de 9,4% e a pré-escola 0,43%.

Uma possível explicação para esta redução no crescimento das matrículas na pré-escola é o estreitamento da base da pirâmide populacional. Conforme relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 (INEP, 2016), entre 2004 e 2014, houve uma diminuição da população de 04 e 05 anos no Brasil e o aumento da sua taxa de atendimento, o que resultou na redução desta população fora da escola de 1.883.366 para 558.356 crianças. O mesmo se deu com relação às crianças de 0 a 03 anos, fazendo com que a estimativa do número de crianças com idade de creche fora do sistema de ensino tenha caído 28,2%, ou de 9.594.590 para 6.892.831 de crianças. Ainda segundo este documento:

> O acesso das crianças de 4 a 5 anos na escola/creche cresceu continuamente, passando de 72,1%, em 2004, para 89,6%, em 2014. Essa ampliação do acesso em aproximadamente 18 p.p é muito positiva, especialmente porque essa tendência tem se mantido nos últimos anos, inclusive de 2012 em diante. Contudo, ainda é muito grande o desafio de atingir a meta de universalização da pré-escola até 2016. O crescimento observado no acesso à escola/creche dessa faixa etária ocorreu com tendência geral de diminuição das desigualdades, embora estas ainda persistam quando são consideradas as análises por grandes regiões, UFs, localização da residência, raça/cor e faixas de renda.
> O crescimento da taxa de atendimento escolar da população de até 3 anos também ocorreu de maneira contínua de 2005 a 2014. No período de 2004 a 2014, a ampliação foi de 14,1 p.p., com o indicador atingindo, em 2014, 33,3%. Destaca-se, ainda, que essa trajetória de crescimento tem sido mantida desde 2012. Entretanto, destaca-se que o acesso ainda está muito distante da meta mínima de 50%, até 2024. Esse desafio fica ainda maior quando se observa que o crescimento do indicador, diferentemente do ocorrido para a faixa etária de 4 a 5 anos, ocorreu com uma tendência geral de ampliação das desigualdades de acesso segundo os grupos que foram comparados – fato preocupante que revela a necessidade de políticas específicas. (INEP, 2016, p. 46-47)

Conforme Campos, Esposito e Gimenes (2014), é importante considerar a mudança no perfil da pirâmide populacional ao estimar as tendências de ampliação da cobertura da Educação Infantil. Em suas palavras:

> Esse chamado bônus demográfico pode impactar favoravelmente a cobertura da educação infantil, em prazo mais próximo, especialmente na faixa da pré-escola; porém, no caso da creche, os déficits de atendimento são ainda de tal monta que é difícil prever até que ponto esse fator aliviará a pressão da demanda no médio prazo (CAMPOS; ESPOSITO; GIMENES, 2014, p. 332).

No entanto, apesar deste bônus demográfico, ao que tudo indica, os resultados encontrados a partir da análise do mapeamento das matrículas na Educação Infantil de 2010 a 2016 no TI de Vitória da Conquista destoam do discurso de priorização da pré-escola legitimado no PNE 2014-2014 e reafirmado por todos os municípios em seus PME. Neste sentido, talvez estes números possam ser sinais de fissuras na aparentemente sólida verdade

construída acerca da necessidade de atender prioritariamente a pré-escola, uma vez que contradizem a expectativa de corrida dos municípios a fim de alcançar sua universalização até 2016 (lembrando que em 2010 apenas Licínio de Almeida, Aracatu, Cândido Sales, Condeúba e Presidente Jânio Quadros tinham mais de 80% das crianças desta faixa etária inseridas no sistema educacional). Contudo, ao comparar o quantitativo das matrículas em creche e pré-escola no território em 2016, constatamos que a disparidade entre as mesmas ainda prevalece bastante acentuada, como está ilustrado na Tabela 06:

Tabela 06: Número de matrículas em creche e pré-escola públicas[47] em 2016 no TI de Vitória da Conquista [48].

Município	Creche	Pré-escola
Anagé	175	448
Aracatu	221	308
Barra do Choça	618	906
Belo Campo	66	399
Bom Jesus da Serra	55	316
Caetanos	122	240
Cândido Sales	253	684
Caraíbas	124	242
Condeúba	233	401
Cordeiros	189	161
Encruzilhada	250	521
Guajeru	0	150
Jacaraci	192	251
Licínio de Almeida	164	312
Maetinga	128	170
Mirante	76	256
Mortugaba	140	292
Piripá	93	271
Planalto	79	547
Poções	196	1.291
Pres. Jânio Quadros	146	340
Ribeirão do Largo	111	291
Tremedal	110	336
Vitória da Conquista	2.211	4922
Total	**5.952**	**14.055**

Fonte: INEP, 2017. Tabela produzida pela pesquisadora

A Tabela 06 revela que, excetuando Cordeiros, todos os municípios matricularam, em 2016, mais crianças de 04 e 05 anos do que de 0 a 03. Dentre estes, os que apresentaram

[47] Estão incluídas as matrículas da rede conveniada de Vitória da Conquista, uma vez que as instituições conveniadas são declaradas municipais no Censo Escolar. O mesmo não aconteceu com as matrículas da Creche Menino Jesus, instituição privada sem fins lucrativos conveniada à Prefeitura Municipal de Licínio de Almeida, uma vez que no Censo Escolar a dependência administrativa declarada foi privada.

[48] Não estão incluídos os números da Educação Especial.

maior discrepância entre os números da creche e da pré-escola foram Planalto, com 592,4% mais matrículas na pré-escola do que na creche, Poções com 558,7%, Belo Campo, com 504,5%, Bom Jesus da Serra com 474,5%, Mirante, com 236,8% e Tremedal, com 205,45%, além de Guajeru, onde inexiste creche. Neste contexto, é necessário ressaltar que, inegavelmente, dentre os municípios do território, Guajeru é o que demonstra maior descompromisso com as crianças de 0 a 03 anos a despeito da responsabilidade constitucional de lhes assegurar:

> [...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer [...], à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2012).

Deste modo, não obstante o direito à creche não ser realidade para as crianças e famílias do município, tal questão é abordada superficialmente no PME de Guajeru, que elencou apenas seis estratégias para a meta 01. Nele, o discurso oficial sobre a promoção do acesso à creche é reproduzido na referida meta, que estipulou o atendimento de no mínimo 50% das crianças em idade de creche, até 2025, e na estratégia 1.1 que estabelece a adesão aos programas de expansão e melhoria da rede pública de Educação Infantil. Entretanto, o PME não evidencia o efetivo empenho do poder público municipal em remediar a situação atual, sendo óbvia a opção pela priorização da pré-escola, cuja situação, segundo a caracterização da Educação Infantil apresentada no documento, também não é das melhores, uma vez que é oferecida em tempo parcial e "[...] não atende as especificidades da Educação Infantil." (GUAJERU, 2015, p. 24). Nesta perspectiva, ainda na referida caracterização, o município apresentou as seguintes medidas adotadas em prol da pré-escola:

> Para universalizar o atendimento dos alunos de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, garantindo melhoria na qualidade do ensino, o município buscou junto ao Governo Federal, por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) a liberação de uma creche nos padrões do projeto Proinfância tipo B na sede, tendo inauguração e funcionamento previstos para o ano de 2016, oportunidade ímpar de ampliar a oferta de vagas às crianças em idade pré-escolar, oferecendo-as mais conforto, segurança e acessibilidade.
> Em relação às escolas rurais, o município está viabilizando, com recursos dos Governos Federal e Municipal, a adequação desses espaços. Pretende-se ainda realizar campanhas de conscientização no sentido de orientar pais e comunidade escolar quanto à obrigatoriedade da escolarização de todas as crianças a partir dos 04 anos de idade [49](GUAJERU, 2015, p. 27-28).

Retomando a discussão travada inicialmente, as políticas de Educação Infantil refletem as tensões, as disputas e os interesses de grupos diferentes da sociedade, sendo resultado da correlação de forças do tempo histórico em que estão inseridas (GOMES, 2011).

[49] Grifo da pesquisadora.

Nesta perspectiva, concepções distintas de Educação Infantil, condizentes com o discurso democrático ou com o discurso neoliberal, estão presentes no PNE 2014-2024 e reverberam nos PME. Exemplo disso é que enquanto a estratégia 1.1 apregoa: "definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil[50] segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;" (BRASIL, 2014), a estratégia 1.7 prevê: "articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública" (BRASIL, 2014). É fato que o termo público possui sentidos opostos nas duas estratégias. Na estratégia 1.1, público se refere às instituições criadas e mantidas pelo poder público, por meio da colaboração entre os entes federados, por conceber a educação como "[...] um bem público, direito universal e dever do Estado" (CAMPOS, 2016, s/p), ao passo que, na estratégia 1.7 o que se diz público na verdade é público não-estatal, terminologia que passou a ser utilizada nas políticas públicas brasileiras no contexto da reforma do Estado empreendida a partir do anos 1990 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e sintetizada no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Segundo Costa (2014), a reforma tinha como premissa a crise do Estado que, para ser solucionada, deveria descentralizar as funções do poder público, valendo-se, para tanto, de instrumentos como a terceirização, a privatização e a publicização (sustentada no setor público não-estatal). A publicização, na perspectiva do PDRAE, consistiria na transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não estatal.

A este respeito, Freitas (2012, p.386) destaca:

> O conceito de *público estatal* e *público não estatal*[51] abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (Pedroso, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um 'contrato de gestão' entre a iniciativa privada e o governo. Portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública *com gestão pública*[52].

Borghi, Adrião e Arelaro (2009), com base em Montaño (2005), pontuam que a publicização, sob a égide da participação da sociedade em torno do "controle social" e da "gestão de serviços sociais e científicos", consiste na transferência de questões públicas da

[50] Grifo da pesquisadora.
[51] Grifos do autor.
[52] Grifos do autor.

responsabilidade do Estado para o terceiro setor e no repasse de recursos públicos para a esfera privada.

Neste sentido, Campos e Campos (2012) recordam que a política de ampliação dos convênios foi fortemente impulsionada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, que não previu medidas de transição nem “travas” institucionais ou temporais para sua realização. Por este motivo, a sociedade brasileira tem presenciado o fortalecimento de organizações não governamentais em exercício na Educação Infantil, tratadas como prestadoras de serviço ao Estado e não alternativas ao poder estatal como acontecia nas décadas de 1970 e 1980, concretizando o setor “público não estatal” que foi previsto por Bresser-Pereira na reforma do aparelho de Estado, cuja concepção de educação é a de um serviço e não um direito social básico.

Novamente, a política de Educação Infantil reflete a adesão do Estado ao regime de verdade da racionalidade política neoliberal optando por dar continuidade e reforçar as parcerias entre os setores público e privado, alegando ser este o meio mais eficiente, menos caro e que possibilitaria aumentar a participação social. Além disso, estas parcerias assemelham-se a estratégias de acomodação à Lei de Responsabilidade Fiscal e ao teto de gastos com pessoal por ela definido. (BORGHI; ADRIÃO; ARELARO, 2009).

As estratégias 1.1 e 1.7 do PNE 2014-2024 encerram, portanto, discursos antagônicos, concepções distintas de sociedade e de Educação Infantil. Deste modo, por meio da estratégia 1.7, o PNE 2014-2014 ratifica o discurso neoliberal e contradiz completamente uma das deliberações mais debatidas durante a Conae (SILVA; DRUMMOND, 2012) registrada no documento final da conferência onde se defende que o MEC assuma a coordenação da discussão sobre as diretrizes para políticas de convênios com entidades privadas e que a ampliação da oferta de Educação Infantil se dê via poder público, face à progressiva extinção do atendimento em instituições conveniadas (BRASIL/MEC, 2010), em consonância, portanto, com o paradigma de uma educação cuja qualidade é socialmente referenciada.

Tal embate possui raízes profundas na história da Educação Infantil brasileira, uma vez que, como pontua Borghi (2009), a oferta de Educação Infantil por meio de parcerias entre o setor público e instituições filantrópicas sem fins lucrativos pode ser considerada tradicional, posto que o atendimento em creches em muitas comunidades surgiu da organização destas em instituições comunitárias, assistenciais, filantrópicas e não da iniciativa

do poder público. Nesta conjuntura, inicialmente, grande parte da atuação do Estado na educação da primeira infância aconteceu via subsídio público às instituições privadas sem fins lucrativos, sendo possível afirmar que o Estado age "[...] desde sempre como indutor da proliferação de convênios entre a esfera pública e a privada". (BORGHI, ADRIÃO, ARELARO, 2009, p. 02). Em decorrência, ainda nos dias atuais, um número significativo de municípios em todo o país conta com os convênios com as instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias para atender as crianças da Educação Infantil (OLIVEIRA, BORGHI, 2013; CAMPOS *et al*, 2012).

O quadro é complexo, uma vez que o que se tem é um déficit histórico no atendimento na Educação Infantil, conjugado com a responsabilização dos municípios que, sem a efetivação do regime de colaboração, não conseguirão desempenhar seu papel. Na interpretação de Campos, Esposito e Gimenes (2014), o novo PNE admite que, na maior parte dos municípios, a rede pública de creches diretamente administrada pelas prefeituras coexiste com a rede de instituições conveniadas e, devido à enorme defasagem no atendimento, não seria possível abrir mão dos convênios a curto prazo. Por sua vez, Silva e Drummond (2012) observam que a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios, mas estes, em sua maioria, não dispõem de orçamento que permita a expansão das suas redes. Desta maneira, o Governo Federal estabelece políticas nacionais. Contudo, cabe aos municípios planejarem os recursos e a sua utilização para a efetivação de políticas educacionais na esfera micro, levando à priorização de determinadas áreas, especialmente o ensino fundamental e a pré-escola, fortalecendo o viés privatizador na expansão das creches.

Aliado a isso, pesquisas[53] recentes apontam que tem ocorrido um deslocamento dos convênios com instituições privadas sem fins lucrativos para as instituições privadas com fins lucrativos e, assim, escolas privadas com fins lucrativos têm sido inseridas no conjunto de instituições custeadas pelo poder público (OLIVEIRA; BORGHI, 2013). Estas mesmas autoras ouviram de gestores da educação nos municípios paulistas de 100.000 a 500.000 habitantes, onde há parcerias público-privado para a oferta de creche, justificativas como: a) os convênios são um caminho eficaz e eficiente para solucionar o aumento da demanda em menos tempo e com menor custo; b) a participação da sociedade civil é importante para resolver problemas de cunho social, como o déficit de atendimento na Educação Infantil (OLIVEIRA; BORGGHI, 2013). Submete-se, então, a educação às leis do mercado, de forma

[53] ADRIÃO, 2009; BORGHI, 2012; DOMICIANO, 2009; OLIVEIRA, 2010

que o poder público, desempenhando papel coadjuvante, invista quantias consideravelmente menores do que se o atendimento acontecesse na rede direta (COSTA, 2014, p.148).

Ao discutirem o aprofundamento da privatização da oferta de Educação Infantil no Brasil, partindo da análise da situação dos municípios de Campinas e São Paulo, Domiciano, Franco e Adrião (2011, p. 322) alertam:

> Em suma, essas formas de atendimento às crianças das famílias do setor popular, em que se oferecem vagas em equipamentos privados sem a exigência do atendimento de padrões mínimos de qualidade que atendam às diretrizes disseminadas em documentos oficiais, como, por exemplo, os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*[54] (BRASIL, 2006), ilustram a deficiência no atendimento a essa parcela da população, na medida em que sequer logram atenuar a acentuada diferença entre os espaços, o perfil do pessoal contratado e as atividades desenvolvidas.

É nesta contextura que o enunciado "ampliação da oferta de Educação Infantil por meio da articulação entre os setores público e privado" emerge nos PME de 37.5% dos municípios do TI de Vitória da Conquista, enquanto 42% planejaram a expansão das suas redes de educação da primeira infância exclusivamente por meio da colaboração com o estado e a União, 12,5% dos municípios não mencionaram a forma como ampliarão seu atendimento e 8% não elaboraram estratégias a este respeito. A princípio, estes números levam a crer que a vontade de verdade que prevalece no território é a de uma Educação Infantil essencialmente pública, mas é inegável o crescimento da "simpatia" pelo discurso privatista, uma vez que, conforme observamos nos questionários[55], até 2016, apenas 8% dos municípios do TI possuíam convênios com instituições filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento da Educação Infantil: Licínio de Almeida e Vitória da Conquista, este com 12 instituições (10 creches e 2 escolas) e aquele com 01 (creche).

Em Vitória da Conquista, as instituições conveniadas oferecem creche e pré-escola e são instituições privadas sem fins lucrativos, contabilizadas no Censo Escolar como municipais, correspondendo, em 2015, a 45,5% das creches mantidas pelo poder público municipal[56], com 44,5% das matrículas em creche e 18% das matrículas na pré-escola. Em Licínio de Almeida, a instituição conveniada atende somente à creche e também é uma instituição privada sem fins lucrativos, mas a dependência administrativa que consta no Censo

[54] Grifo das autoras

[55] Nos planos dos municípios que não responderam ao questionário, não encontramos menção à política de conveniamento para oferta da Educação Infantil.

[56] Em Vitória da Conquista, há uma creche pública mantida pelo poder estadual: a Creche Bem Querer, vinculada à Uesb.

Escolar é privada. As matrículas nesta instituição[57] correspondem a 30,5% do total de matrículas das crianças de 0 a 03 anos do município. Quanto aos números da Educação Infantil no TI, apuramos que a rede conveniada abrange 17% das matrículas na creche e 6% das matrículas na pré-escola, ou seja, 23% das matrículas em Educação Infantil no território pertencem a instituições privadas subsidiadas com recursos públicos

Como vimos, 37,5% dos municípios do TI se referiram à ampliação da oferta de Educação Infantil por meio da articulação entre os setores público e privado, reproduzindo em seus discursos as disputas travadas em âmbito nacional e presentes no PNE 2014-2024. Nesta conjuntura, alinhando-se ao discurso oficial, os PME de Licínio de Almeida, Bom Jesus da Serra e Poções possuem estratégias direcionadas à expansão do atendimento na Educação Infantil mediante a colaboração entre os entes federados, ao mesmo tempo, em que, também, de modo muito semelhante ao PNE, explicitam a intenção de adotar ou continuar (como é o caso de Licínio de Almeida) com as parcerias público-privado para atender à demanda pela primeira etapa da Educação Básica, com a única diferença que Bom Jesus da Serra inclui a pré-escola no público alvo, enquanto os outros dois referem-se apenas à creche.

Nos PME de Planalto e Presidente Jânio Quadros, as estratégias 1.1 têm teor idêntico e redação bastante semelhante:

> 1.1. Construir, reformar, ampliar e regulamentar escolas de educação infantil, com recursos próprios ou em parceria com a união, estado e instituições privadas[58], em conformidade com os padrões arquitetônicos estabelecidos em legislação vigente, respeitando as normas de acessibilidade, ludicidade e os aspectos culturais e regionais (PLANALTO, 2015).
> 1.1. Construir, reformar, ampliar e regulamentar escolas de educação infantil, com recursos próprios e em parceria com a união, estado e instituições privadas[59], em conformidade com os padrões arquitetônicos estabelecidos em legislação vigente, respeitando as normas de acessibilidade, ludicidade e os aspectos culturais e regionais (PRES. JÂNIO QUADROS, 2015).

Como destacamos nos excertos, ambos os municípios assumem que a parceria com a iniciativa privada é uma das possibilidades na ampliação do número de matrículas na Educação Infantil, contudo, diferentemente de Poções e Bom Jesus da Serra, não definem se as parcerias serão firmadas com instituições com ou sem fins lucrativos.

Piripá, na estratégia 1.1 do seu PME, registrou: "Estabelecer parcerias com órgãos governamentais e não governamentais para a construção de creches e centros de Educação

[57] Há discrepância entre números encontrados no Sistema de Consulta à Matrícula do Censo Escolar e no DataEscolaBrasil, apesar de ambos se referirem aos dados do Censo Escolar 2015. Neste um constam 67 matrículas, referindo-se à creche conveniada (dependência administrativa privada), naquele, 53 referindo-se às matrículas em instituições com dependência administrativa privada. Neste cálculo, utilizamos o número encontrado no DataEscolaBrasil.
[58] Grifo da pesquisadora.
[59] Grifo da pesquisadora.

Infantil, de preferência nas proximidades das escolas de Ensino Fundamenta[60]l;" (PIRIPÁ, 2014). Nesta estratégia, o município, simultaneamente, demonstra: a) a intenção de aderir aos convênios com instituições do terceiro setor como forma de aumentar as matrículas na Educação Infantil e b) o descumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), de caráter mandatório, que estabelecem que as creches e pré-escolas devem ter localização próxima às residências das crianças. Tal discurso, bem como os números do acesso à creche no município apresentados na Tabela 04, denotam que a primeira etapa da educação básica não tem sido priorizada pelo município, reforçando a necessidade da construção e/ou fortalecimento do campo de saber local sobre a educação da primeira infância a fim de alçá-la a um lugar privilegiado no contexto das políticas municipais de educação.

Por fim, Vitória da Conquista, na estratégia 1.1 do seu PME, salientou que a expansão da sua rede pública municipal de Educação Infantil se dará mediante a colaboração com o estado e a União. Contudo, os convênios continuam sendo considerados como uma possibilidade como fica claro na estratégia 1.31: "Estabelecer, até o final do primeiro ano de vigência do PME, padrões e critérios de qualidade, em consonância com os documentos do MEC, condicionando a criação e/ou continuação dos convênios com as instituições de Educação Infantil a esses padrões;[61]" (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015). Tal estratégia indica a disputa por projetos distintos de Educação Infantil no bojo deste documento, uma vez que se, por um lado, é latente a força do discurso das parcerias com instituições filantrópicas sem fins lucrativos no município para atendimento das crianças em idade de creche e pré-escola[62], por outro, esta estratégia pode ser considerada um ponto de resistência na teia de poderes que envolve a definição das políticas educacionais do município, por ressaltar a vontade de verdade de que o mesmo se posicione em defesa de uma educação infantil de qualidade para todos os seus "cidadãos de pouca idade" (KRAMER, 1999) e que a adequação

[60] Grifo da pesquisadora.
[61] Grifo da pesquisadora.
[62] As instituições conveniadas, assim como em muitos municípios do Brasil, fazem parte da história da Educação Infantil do município, tendo papel relevante até os dias atuais. Segundo Silva (2007), as primeiras creches do município, surgidas no início da década de 1980, são fruto da luta de mães, líderes comunitários, igrejas e associações de moradores em resposta à imigração de camponeses para a cidade e à necessidade das mulheres se inserirem no mercado de trabalho. Neste contexto, merece destaque a atuação da Igreja Católica que, por meio do trabalho com as Comunidades Eclesiais de Base – CEB ajudou as pessoas da camada mais popular a se organizarem em prol de condições dignas de vida, tendo como resultado a criação de 05 das 10 creches conveniadas do município.

aos padrões e critérios de qualidade presentes nos documentos do MEC condicione a criação e/ou renovação dos convênios.[63]

Diante deste cenário, observamos que, a seu modo, cada um destes municípios explicitou em seus planos de educação a opção do poder público em transferir sua responsabilidade para a iniciativa privada, eximindo-se do seu papel e implicando no repasse de recursos públicos para as instituições privadas, ou seja, realizando a "privatização do público" (PERONI, 2015), aderindo, portanto, ao discurso neoliberal. Nesta conjuntura, entendemos ser pertinente rememorar que a terceirização de serviços e criação de convênios, a obtenção de recursos a cargo da própria comunidade atendida, a confluência das esferas pública e privada na definição dos programas ofertados, a adoção de "vouchers" para livre escolha das famílias, a focalização de políticas, dentre outras características das políticas neoliberais no âmbito da gestão educacional, adotadas a partir da década de 1990, já eram comuns na história da educação da primeira infância no Brasil (CAMPOS *et al*, 2012). Deste modo, o que temos presenciado é uma transformação do discurso, posto que antes medidas que eram apresentadas pelo Estado (que alegava não dispor de recursos públicos suficientes para responder a demandas urgentes da população designada como carente ou em situação de risco) como únicas alternativas possíveis, ressurgiram respaldadas no discurso da eficiência e elencadas no bojo das estratégias capazes de promover maior competitividade, assegurando maior controle da qualidade pelos usuários destes serviços. Assim, com Pereira, Viana e Ferraz (2015, p. 204) ressaltamos que:

> Segundo Foucault (1996, p. 26) '[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta'. Isto é, a ordem do discurso é uma ordem do *enunciável*[64]. A volta de certos enunciados e autores não acrescenta nada ao que já foi dito, mas reafirma discursos, textos e autores. [...] 'Por isso, nessa repetição do 'mesmo', nessa 'volta' do mesmo há um novo sentido que se constitui [...]' (GREGOLIN, 2001, p. 73).

Destarte, reforçando que "Não há possibilidade de exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade" (FOUCAULT, 2015, p. 279), apontamos que, além da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização dos Estados Americanos – OEA, Organização dos estados Ibero-Americanos - OEI e de outros organismos internacionais como os que já foram mencionados neste texto, alguns grupos e instituições como: Movimento Todos pela Educação, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto C&A e outros que

---

[64] Grifo das autoras.

compõem a Rede Nacional pela Primeira Infância[65], têm atuado proficuamente na consolidação e difusão do discurso neoliberal no âmbito das políticas de Educação Infantil no Brasil, sempre com respaldo do discurso científico. Neste quadro, insere-se o Marco Legal da Primeira Infância, Lei N°13.257/16, documento cuja análise foge ao escopo deste estudo, mas que merece atenção por ser pautado nas ideias do economista James J. Heckman, Nobel da economia, cujo discurso possui uma forte relação com a Teoria do Capital Humano e representa a Educação Infantil como estratégia econômica, investimento cujo retorno econômico é significativo e desejado. O PL 6.998/2013 que deu origem ao Marco é de autoria e relatoria do então deputado Osmar Terra[66], fundador e presidente da Frente Parlamentar da Primeira Infância que destacou, na apresentação do texto *Avanços do Marco Legal da Primeira Infância* publicado pela Câmara de Deputados, que a Comissão Especial da Primeira Infância, instituída para realizar a análise do projeto de lei, teve como característica ímpar a participação da maioria dos seus membros no Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância, na Universidade de Harvard, nos anos de 2012, 2013 e 2014, fazendo com que tal comissão contasse com: "[...] deputados qualificados sobre desenvolvimento infantil, conscientes da importância estratégica do investimento nos primeiros anos de vida" (CÂMARA DE DEPUTADOS, 2016, p. 14).

Em seus estudos sobre a governamentalidade, Foucault destacou a teoria do capital humano como um dos principais aspectos da racionalidade política neoliberal, que se configura como a matriz de uma série de práticas sociais contemporâneas destinadas aos sujeitos infantis e, consequentemente, aos adultos que por eles são responsáveis (BUJES, 2015). Para ele, este capital é tudo aquilo que, de alguma maneira, pode ser fonte de renda futura (FOUCAULT, 2008). Sob esta ótica, a educação é concebida como "[...] um setor-chave na promoção da vantagem competitiva econômica nacional e na prosperidade nacional futura". (PETERS, 2011, p. 221). Conforme explicação do próprio Foucault, os neoliberais detectaram que a produção do capital humano depende de investimentos educacionais, em uma acepção ampla, reconhecendo a importância da família:

> [...] Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remunerados por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos

[65] "Articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância – sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza". http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/

[66] Após o impeachment da presidenta eleita Dilma Roussef, o médico gaúcho Osmar Terra, até então deputado federal pelo PMDB assumiu o cargo de Ministro do Desenvolvimento Desenvolvimento Social e Agrário do governo do "presidente" Michel Temer.

> educacionais. [...] os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou simples aprendizado profissional. [...] Sabe-se experimentalmente, sabe-se por observação, que ele é constituído, por exemplo pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas. Sabe-se perfeitamente que o número de horas que uma mãe de família passa ao lado do filho, quando ele ainda está no berço, vai ser importantíssimo para a constituição [...] de um capital humano, e que a criança será muito mais adaptável se, efetivamente, seus pais ou sua mãe lhe consagraram tantas horas do que se lhe consagraram muito menos horas. Ou seja, o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano. Tempo passado, cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais também - porque se sabe muito bem, justamente, que, para um mesmo tempo passado, pais cultos vão formar um capital humano, para a criança, muito mais elevado do que se não tiverem o mesmo nível de cultura -, o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança: tudo isso vai constituir elementos capazes de formar um capital humano. (FOUCAULT, 2008, p.315-316)

Assim, mediante as evidências de que a formação do capital humano depende, dentre outros fatores, do tempo que os pais dispensam aos seus filhos e do tipo de interações que estabelecem com eles, as crianças e suas famílias, sobretudo as pertencentes às camadas mais empobrecidas da sociedade, tornam-se alvo da governamentalidade neoliberal, tendo em vista a capacitação das famílias para que "[...] produzam as crianças adequadas às configurações dominantes das sociedades do presente" (BUJES, 2015, p.263). Ainda segundo esta autora, os postulados foucaultianos fornecem subsídios para que se perceba o deslocamento relacionado à questão dos cuidados dispensados ao segmento infantil: da concepção de direito *das*[67] crianças, na lógica liberal, para a concepção de investimento *nas* crianças, na lógica neoliberal. Deste modo, a Educação Infantil é encarada como "[...] oportunidade para compensar precocemente as desvantagens relativas das crianças pobres, no sentido de assegurar melhores resultados em sua educação posterior" (BUJES, 2015, p.275).

Nesta direção, Carvalho (2014) afirma que a relação entre educação e desenvolvimento infantil tem sido profusamente pesquisada pelo campo econômico que, apoiando-se em saberes convergentes de áreas como a economia, as neurociências e a psicologia cognitiva têm produzido uma *expertise* econômica sobre as crianças provenientes de famílias de baixa renda. Estes conhecimentos são essenciais para a governamentalidade neoliberal, uma vez que divulgam para a sociedade em geral os riscos de problemas no desenvolvimento a que as crianças nascidas em famílias pobres estão expostas. Em suas palavras:

---

[67] Grifos da autora.

> [...] essa *expertise* promove e dissemina o discurso de que o baixo investimento em capital humano é mais acentuado nas famílias pobres. O argumento dos *experts* é que indivíduos menos escolarizados tendem a ser pobres no futuro e que, por esse motivo, investem menos na educação de seus filhos. [...] existe um grande risco de perpetuação do ciclo vicioso intergeracional da pobreza, no qual pais pobres produzem filhos pobres, gerando gastos desnecessários para os países em desenvolvimento. O acento é no discurso de que crianças pobres que forem instruídas precocemente estarão mais aptas a contribuir com a sociedade, de tal forma que se gere um ciclo de efeitos positivos não somente para elas próprias, mas também para a sociedade e para o desenvolvimento do país (CARVALHO, 2014, p.16).

Diante deste quadro, pactuamos do pensamento de Campos (2016, s/p) ao alegar que, na lógica do capital humano, a educação é utilizada como justificativa econômica para as desigualdades. Assim, a pobreza é representada como residual, negando-se seu caráter estrutural. Ao comparar as condições de desenvolvimento infantil de crianças de diferentes classes econômicas, as diferenças encontradas são atribuídas à incapacidade das famílias em estimularem seus (as) filhos e filhas adequadamente e as condições que geram as desigualdades sociais e econômicas em que estas famílias estão inseridas são desprezadas. A título de exemplificação do discurso da *expertise* econômica a que Carvalho (2014) se refere, reproduzimos uma fala de Young (2016, p.22-23):

> [...] o desenvolvimento humano é um poderoso gerador de equidade. Os investimentos na Primeira Infância conduzem a benefícios significativos em longo prazo, que reduzem a lacuna entre alta e baixa renda familiar. Investir em crianças novas em situação de desvantagem 'promove justiça e equidade social e, ao mesmo tempo, promove produtividade na economia e na sociedade como um todo' [...] Pode-se perceber claramente que é mais equitativo e tem melhor relação custo-benefício investir em programas para a Primeira Infância, que podem favorecer o potencial das crianças, ao invés de pagar mais tarde para tentar remediar o que podia ter sido prevenido. Então, nós devemos começar uma abordagem mais compreensiva para os primeiros anos de vida – isto é, *equidade desde o início*[68].

Neste excerto, ressaltamos o uso do termo equidade, com o sentido de tratamento igual para crianças em situações absolutamente desiguais, o que acentua e perpetua as desigualdades, diferindo substancialmente da concepção de equidade no discurso democrático, em que se prevê tratamento diferenciado para os desiguais de modo a superar ou reduzir as desigualdades entre eles. Rosemberg (2002), ao investigar a interferência das organizações multilaterais nas políticas de Educação Infantil brasileiras, pontuou que, a partir da administração do então presidente Fernando Henrique Cardoso, uma das linhas de ação do BM no país foi a do Desenvolvimento Infantil – DI[69], incluída nas políticas de combate à

[68] Grifos da autora.

[69] Segundo a autora, a expressão DI: "[...] tanto pode significar uma ampliação do enfoque para saúde, nutrição, além de educação, quanto pode significar o privilegiamento de modelos "não formais" de atendimento à criança pequena. De qualquer maneira, considero inquietante que a literatura reserve a expressão EI para os países desenvolvidos e desenvolvimento infantil para os países subdesenvolvidos." (ROSEMBERG, 2002, p. 45-47).

pobreza por meio do investimento no capital humano, objetivando "[...] prevenir ou compensar carências de crianças pobres, procurando especialmente maior eficiência do ensino fundamental, de modo a combater o 'círculo vicioso de reprodução da pobreza'". (ROSEMBERG, 2002, p.49). Todavia, o que se constatou foi:

> [...] que elas não promovem a eqüidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres. A desigualdade social brasileira persiste de modo equivalente nas últimas décadas (Barros, Henrique, Mendonça, 2000), nas mesmas regiões, para os mesmos segmentos sociais e raciais, apesar das promessas de programas milagrosos de EI (e outros) no início dos anos de 1980.

Perante a este quadro, relembramos que a desigualdade é inerente ao neoliberalismo, como Foucault elucidou ao discorrer sobre a crítica do neoliberalismo alemão à economia do bem-estar, na aula de 14 de fevereiro de 1979 no *College de France*:

> [...] Primeiro, dizem os ordoliberais, uma política social, para se integrar realmente a uma política econômica e não ser destrutiva em relação a essa política econômica, não pode lhe servir de contrapeso e não deve ser definida como o que compensará os efeitos dos processos econômicos. E, em particular, a igualização, a relativa igualização, a repartição do acesso de cada um aos bens de consumo não pode em caso algum constituir um objetivo. [...] Em linhas gerais, é preciso que haja pessoas que trabalhem e outras que não trabalhem, ou que haja salários altos e baixos é preciso que os preços subam e desçam para que as regulações se façam. Por conseguinte, uma política social que tivesse como objeto principal a igualização, ainda que fosse relativa, que adotasse como tema central e repartição, ainda que relativa, essa política social seria necessariamente antieconômica. Uma política social não pode adotar a igualdade como objetivo. Ao contrário, ela deixa a desigualdade agir [...] (FOUCAULT, 2008, p. 195-196).

Sob esta ótica, analisando as estratégias da meta 01 do PNE 2014-2024, encontramos indícios de adesão ao discurso de investimento no capital humano infantil na estratégia 1.12: "implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade;" (BRASIL, 2014). Tal estratégia, assim como a 1.7, representa uma séria ameaça à garantia ao direito à creche pública e de qualidade socialmente referenciada ao renovar o discurso assistencialista e compensatório para as crianças de 0 a 03 anos. Conforme alertam Campos, Esposito e Gimenes (2014, p.335):

> A estratégia 1.12 abre caminho para outros tipos de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, questão bastante controvertida, pois, embora o texto indique que programas alternativos à creche devam ser implementados 'em caráter complementar', a história das políticas para essa faixa etária no País mostra que, na maior parte das vezes, os programas focalizados nas populações mais pobres

> apresentam precariedades e acabam por discriminar quem mais necessitaria de uma educação infantil de boa qualidade.

Esta estratégia é fruto de uma das emendas enviadas ao Congresso Nacional durante a tramitação do PNE.[70] Ao analisá-la, ainda na condição de indicação de emenda, Campos e Campos (2012) pontuaram que, com preocupação, nela distinguiam o reflexo do pensamento de todas indicações de emenda referentes ao atendimento às crianças de 0 a 03 anos, orientadas por uma perspectiva desenvolvimentista, embasada na ideia de intervir correta e precocemente a fim de potencializar o desenvolvimento infantil. Além disso, as autoras concluíram que a meta 1, bem como suas indicações não conseguem romper com a concepção de atendimento das crianças de 0 a 03 anos como serviço ou estratégia, distanciando-se da definição de educação como direito e bem público.

Na análise dos PME do TI de Vitória da Conquista, constatamos que 45,8% dos municípios elencaram estratégias com discursos inspirados na estratégia 1.12 do PNE 2014-2024, sendo que destes, 27,3% projetaram que os programas de orientação se estenderão às famílias das crianças de 04 e 05 anos. Ribeirão do Largo, por sua vez, acrescentou como parceiros nesta ação as organizações não governamentais e delimitou de forma mais detalhada a sua população em risco, como é possível conferir no excerto abaixo:

> 1.20 Estabelecer, até o final da década, com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não governamentais, programas de orientação e apoio aos <u>pais com filhos entre 0 e 3 anos,</u> <u>nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema</u>, bem como assistência à saúde bucal e oftalmológica; (PME de Ribeirão do Largo)

Como explica Bujes (2010), para Foucault, a ideia de risco e suas práticas correlatas estão conectadas à mudança da sociedade disciplinar para a sociedade de segurança:

> [...] Assim, a segurança constitui um tipo de racionalidade – formalizada pelo cálculo de probabilidades que coloca a intimidade das pessoas numa zona de governamento.
> Em suma, os mecanismos de segurança operam uma proliferação/fabricação de riscos que são confrontados com uma forma de normalização que parte de uma definição do normal e do anormal, segundo curvas de normalidade. (BUJES, 2010, p. 169-170)

---

[70] Neste contexto, é válido ressaltar que o projeto do governo teve 2.915 emendas[70], resultado da intensa mobilização da sociedade civil organizada em prol da garantia de efetivação de uma educação de qualidade para todos (as) os (as) brasileiros (as). Assim, pela primeira vez na história do Brasil, um projeto de lei em tramitação recebeu tantas propostas de retificações na Câmara Federal (MOURA, 2013). A mobilização garantiu a conquista de significativos avanços no campo educacional para a sociedade brasileira, a exemplo do direcionamento de 10% do Produto Interno Bruto - PIB do país para o financiamento da educação, da adoção do Custo Aluno - Qualidade inicial (CAQi) e da articulação do Sistema Nacional de Educação – SNE. No entanto, muitas das deliberações definidas na Conae não foram asseguradas, atingindo diretamente a Educação Infantil.

Assim, apesar da possibilidade de riscos ser contingente, podendo atingir a qualquer indivíduo, a noção de risco social tem sido vinculada a estratos específicos do corpo social (BUJES, 2010) que, no caso da estratégia 1.12 e suas correlatas nos PME, é a população de famílias pobres de crianças de 0 a 03 anos. Deste modo, quase metade dos municípios do TI de Vitória da Conquista colocaram na ordem do discurso o investimento no desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade mediante programas focais e compensatórios, de natureza "complementar" à Educação Infantil, destinados a ensinar às famílias "vulneráveis" como criar seus filhos e filhas, conforme verdades pautadas em discursos que tomam como parâmetro as infâncias da classe média e desconsideram completamente os saberes e a cultura das camadas populares, sujeitando-as assim, às "[...] estratégias de governo, controle e assujeitamento" (GADELHA, 2015, p.356) próprios da governamentalidade neoliberal.

Neste contexto, ao concluir este capítulo, reafirmamos que a Educação Infantil está inserida no campo das relações de poder e que, por este motivo, as políticas públicas a ela destinadas refletem o cenário das disputas sociais sobre a distribuição do poder na sociedade. Neste sentido, é pertinente lembrar que tais políticas não resultam exclusivamente do Estado, mas da correlação de forças entre o mesmo e os demais segmentos da sociedade, cabendo ressaltar que tais correlações de força são "[...] desequilibradas, heterogêneas, instáveis, tensas". (FOUCAULT, 1988, p. 89), sendo possível deduzir que as políticas públicas refletem "[...] estados de poder, [...] sempre localizados e instáveis" (FOUCAULT, 1988, p. 89), o que significa que elas encerram em si tanto a possibilidade de preservação, quanto as de resistência e transformação da configuração da distribuição do poder na sociedade, uma vez que "[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder." (FOUCAULT, 1988, p. 92)

Nesta perspectiva, continuaremos discutindo o acesso à Educação Infantil do TI de Vitória da Conquista no capítulo seguinte, enfocando outras questões que emergiram durante a análise dos PME, como: o baixíssimo percentual de creches na zona rural, a frágil inserção das crianças com necessidades especiais na Educação Infantil e invisibilidade imposta aos bebês e crianças bem pequenas em grande parte do território, sempre tendo em mente que são realidades construídas historicamente e, portanto, passíveis de mudança.

3 APROFUNDANDO O OLHAR SOBRE O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO TI DE VITÓRIA DA CONQUISTA: AS CRIANÇAS DO CAMPO, COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENOS

Há quase três décadas a Educação Infantil é um direito de todas as crianças brasileiras e das suas famílias. Todavia, apesar da Constituição Federal ser o marco a partir do qual se fortaleceu o discurso de uma Educação Infantil socialmente referenciada, que apregoa o respeito às crianças e a promoção da sua cidadania, estudos atestam que o cenário da Educação Infantil no Brasil continua fortemente marcado pela desigualdade de acesso, pela diferenciação no tratamento das crianças da creche e da pré-escola e pela baixa qualidade do serviço oferecido às crianças e suas famílias. Neste contexto, Rosemberg (2012) pontua que o Brasil contemporâneo possui as marcas de uma tensão que repercute nas políticas e práticas de Educação Infantil, sobretudo nas da creche que, apesar de possuir uma legislação avançada que reconhece a cidadania de todas as crianças, está imersa em um cenário de profundas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, o que inviabiliza a efetivação desta cidadania para grande parte das crianças brasileiras.

Destarte, é elevado o número de crianças que estão à margem do sistema educacional, especialmente as que têm até 02 anos e 11 meses. Segundo Vieira (2010), as pesquisas sobre a oferta de Educação Infantil no Brasil têm denunciado que, invariavelmente, as crianças que estão fora das instituições de Educação Infantil são as mais novas, mais pobres e não brancas. Esta desigualdade também é destacada por Campos (2013), que aponta a concentração de instituições de Educação Infantil nas regiões urbanas e mais desenvolvidas, reforçando que para as crianças não brancas e pertencentes às famílias com renda *per capita* mais baixa o direito à creche e à pré-escola ainda é uma realidade distante. Reiterando estes dados, Rosemberg (2014) denuncia que a questão do acesso das crianças com menos de 03 anos à Educação Infantil discrimina fortemente parcelas da sociedade já segregadas pela injusta divisão dos bens materiais e simbólicos produzidos no Brasil. Segundo a pesquisadora, a análise das taxas de frequência à creche ou escola de crianças de 0 a 6 anos, com dados extraídos dos microdados do Censo Demográfico 2010 revela que as diferenças de acesso à creche e à escola são maiores quando se consideram as regiões, a localização do domicílio e, sobretudo, quando se confrontam os quartis de renda e as idades. Em suas palavras:

> [...] Com efeito, a taxa de frequência total à creche ou à escola de crianças cujo rendimento domiciliar *per capita* equivale ao 1º quartil de renda (o mais baixo) é de

> 45,1% e aquele das crianças situadas no quartil mais rico é de 63,2%, ou seja, 18,1 pontos percentuais de diferença. Porém, nenhuma delas atinge o nível das desigualdades etárias: assim, em área rural a taxa de frequência varia de 12,1% entre as crianças de até 3 anos a 91,5% entre as de 6 anos (ROSEMBERG, 2014, p.179).

Este quadro de acentuada assimetria no acesso à creche persiste, conforme apontou recentemente a pesquisa intitulada *Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade : 2015*, em que o IBGE (2017) divulgou uma análise dos indicadores do Suplemento de Cuidados das Crianças de Menos de 4 Anos de Idade da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2015, realizada em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A PNAD 2015 estimou em cerca de 10,3 milhões o contingente de crianças menores de 04 anos de idade no país, o que representava 5,1% da população residente. Segundo a referida pesquisa, em 2015, 74,4% das crianças brasileiras com idade inferior a 04 anos de idade não tinham acesso à creche, tendo a região Norte o maior valor estimado de crianças não matriculadas na Educação Infantil: 90,2% de crianças, enquanto na região Sul o índice foi de 65,9%. O estudo revelou também que o aspecto de maior contraste entre os domicílios da amostra foi o rendimento domiciliar *per capita*, havendo mais crianças menores de 04 anos nas classes mais desprovidas economicamente:

> Enquanto as classes correspondentes a menos de 1 salário mínimo concentravam 40,9% dos domicílios em que não moravam crianças dessa faixa etária, naqueles em que elas habitavam essa proporção era de 73,9%. A partir de 1 salário mínimo, a relação se inverte, com os domicílios sem moradores de menos de 4 anos de idade superando aqueles com tal presença (IBGE, 2017, s/p)

Além disso, a pesquisa verificou que 87,9% das crianças estavam sob a responsabilidade de duas pessoas. As mulheres eram as primeiras responsáveis[71] por 83,8% das crianças com menos de 04 anos de idade no país (IBGE, 2017) e, em 48,4% dos casos as pessoas responsáveis pelas crianças tinham entre 18 a 29 anos. Outra informação importante é que:

> A estimativa da situação na ocupação mostrou que para 52,1% das crianças de menos de 4 anos de idade a primeira pessoa responsável por elas era ocupada na semana de referência – quando essa pessoa era mulher, a proporção baixava para 45,0%, enquanto para os homens a estimativa alcançava 89,0%.[72] Em todas as Grandes Regiões do País, o percentual de crianças que tinham homens ocupados como primeira pessoa responsável era maior que o de crianças que tinham mulheres nessa condição. (IBGE, 2017, s/p)

[71] A pessoa declarada como responsável pela criança poderia ser qualquer pessoa, não necessariamente o pai ou a mãe.
[72] Grifos da pesquisadora.

Diante desta realidade, salientamos que quando discutimos o acesso à Educação Infantil, além do direito das crianças, outro aspecto que merece atenção é o fato do mesmo ser para as mulheres, sobretudo as das classes populares, a oportunidade de exercer a sua própria cidadania, constituindo-se como uma estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre os gêneros. Neste sentido, Campos, Esposito e Gimenes (2014, p. 333) destacam:

> [...] a demanda por creche não possui apenas um caráter educacional, mas também traz consigo a necessidade de um apoio da sociedade às famílias com filhos pequenos e, ligada a essa necessidade, o direito da mulher mãe de participar, em igualdade de condições com o homem, do mercado de trabalho, das oportunidades educacionais e culturais e do exercício da cidadania, o que requer a oferta de creches para filhos pequenos. O fato de a creche fazer parte da primeira etapa da educação básica significa que ela tem sua identidade definida como instituição educacional, o que não lhe subtrai o caráter mais amplo de equipamento social [...].

Assim, podemos afirmar que a carta magna, ao garantir o direito à Educação Infantil, fortaleceu o discurso de promoção da cidadania das crianças, possibilitando às suas famílias, principalmente às mães, ou outras mulheres que exercem o papel de responsáveis por elas, a participação autônoma da vida social e econômica da sociedade. Nas palavras de Barbosa (2010), tal dimensão remonta à função política da Educação Infantil, cujo objetivo é:

> Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, os seus direitos sociais e políticos como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania (BARBOSA, 2010, s/p).

Nesta perspectiva, frente às dificuldades impostas à efetivação deste direito, Rosemberg (2014, p. 176) afirma:

> Pode-se considerar que a insuficiência de vagas em creche contribui para a manutenção da pobreza: de um lado, em decorrência de a manutenção da criança ficar exclusivamente sob a alçada da família quando, a família da criança pequena não compartilha com a sociedade e o Estado os custos associados aos cuidados (alimentação, higiene, infraestrutura, entre outros); de outro lado, ao não se disponibilizarem vagas suficientes em creche, dificulta-se a atividade laboral de familiares adultos e, por vezes, mesmo a atividade escolar de crianças e adolescentes, particularmente das mulheres.

Neste contexto, voltamos o nosso olhar para a estratégia 1.2 do PNE 2014-2024 uma vez que, ao aventar a garantia de que: "[...] seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo" até o ano de 2024, põe em pauta, no âmbito da União, dos estados e dos municípios, o reconhecimento, a discussão e o enfrentamento do descaso histórico com que o Estado brasileiro tem tratado as crianças de 0 a 03 anos e suas famílias, especialmente, as pertencentes às camadas mais desfavorecidas econômica e socialmente. Segundo Barbosa *et al* (2014, p. 511), trata-se de uma estratégia que pode resultar em uma repercussão

significativa na democratização do acesso à Educação Infantil, representando a possibilidade de reduzir a disparidade existente, ainda que de maneira limitada, uma vez que reconhece a continuidade da desigualdade ao não prever o acesso à primeira etapa da Educação Infantil para todas as crianças.

Sob este prisma, verificamos que, apesar da relevância social da equidade do acesso à Educação Infantil, esta não foi uma temática que teve destaque nos PME analisados, uma vez que apenas Bom Jesus da Serra, Licínio de Almeida e Vitória da Conquista a abordaram em estratégias específicas. Ou seja, apesar do quadro de déficit acentuado na cobertura de creche apresentado pelo TI de Vitória da Conquista e da difícil situação econômica e social em que a maioria dos municípios que o compõem se encontra[73], 87,5% dos municípios não mencionaram em seus PME a redução da desigualdade no acesso à Educação Infantil enfrentada pelas crianças e suas famílias.

Frente a este panorama, relembramos com Gomes (2011) que qualquer política pública encerra em si um modo de preservar ou redistribuir o poder social que circunda, mantém e faz existir as forças da sociedade. Em suas palavras:

> Em toda sociedade, o poder social está distribuído segundo linhagens históricas, segundo a montagem das divisões e alianças de classes e grupos sociais e, também, pela configuração do Estado; mas é preciso entender que tal distribuição de poder social pode ser alterada, transformada ou conservada pelas políticas públicas (GOMES, 2011, p.20).

Dando continuidade, o autor pondera que as políticas públicas de educação não são provenientes apenas do Estado, da mesma maneira como a conservação ou transformação social não dependem única e exclusivamente da ação estatal, uma vez que sua origem está na relação entre o Estado e as demais forças que compõem a sociedade. Sob esta ótica, as políticas públicas dependem da participação para existir e a participação não acontece fora do discurso. A realidade social constitui o discurso e por ele é constituída (GOMES, 2011). Deste modo, ao não se pronunciarem sobre como pretendem agir para minimizar a desigualdade no ingresso à Educação Infantil, 87,5% dos municípios do território demarcaram com seus discursos a manutenção de uma realidade social desigual e injusta. Considerando que os PME são mosaicos de discursos que sobressaíram diante à correlação de forças do momento em que estes documentos foram elaborados, o silenciamento dos municípios quanto à redução das desigualdades no acesso à Educação Infantil para as crianças com menos de 04

[73] Retomando os dados da caracterização do território, vemos que, em 2010, 91,7% dos municípios possuíam IPE inferior à média estadual, indicando uma economia baseada na agricultura familiar e de subsistência e dependente de recursos do setor público repassados pelos programas de transferências de renda e 79% possuíam IDHM baixo.

anos denota a necessidade de fortalecer no território o discurso sobre a garantia do direito à Educação Infantil para todas as crianças. Neste contexto, é válido pontuar com Azevedo (2012) que não obstante os PME representarem a "fotografia de um momento", não devem ser considerados acabados e estáticos, mas documentos passíveis de reconstruções e redirecionamentos. Em suas palavras:

> É importante ter também presente que as decisões consubstanciadas no plano, mesmo que assentadas nas estruturas de poder presentes na sociedade, e, portanto, possuindo fortemente as marcas das forças hegemônicas, não significam a anulação dos espaços de confronto e de participação que a vigência da democracia política permite, tal como hoje é possível ocorrer na realidade brasileira (AZEVEDO, 2012, p. 267).

Nesta perspectiva, as etapas de avaliação e acompanhamento da implementação dos planos podem ser oportunidades de participação e construção de discursos de resistência, contribuindo para a transformação da atual situação do acesso à Educação Infantil pública no TI de Vitória da Conquista, especialmente no que diz respeito à creche. Sob esta ótica, ressaltamos com Gomes (2011) que: "[...] não existe política (pública) sem participação e não existe participação sem discurso. Os objetivos e todo o detalhamento das políticas públicas não podem ser expressos a não ser *no* e *por meio* do discurso" (GOMES, 2011, p. 22-23). Depreende-se, portanto, que as políticas públicas dependem do discurso para existir, o que reitera a importância de fortalecer no TI de Vitória da Conquista o discurso em defesa do direito à Educação Infantil pública e com qualidade socialmente referenciada para todas as crianças. Neste sentido, numa perspectiva foulcaultiana, consideramos que o poder é multidirecional e, portanto, por meio da apropriação do discurso pode-se vislumbrar a transformação da realidade, que não é estática, uma vez que ao mesmo tempo em que constitui o discurso o é por ele constituída.

Como vimos no capítulo anterior, o acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista foi ampliado nos últimos seis anos, a exemplo do que vem acontecendo no Brasil, como foi comentado por Campos, Esposito e Gimenes (2012). A expansão foi mais acentuada na creche, com 38,6% de aumento nas matrículas, enquanto a pré-escola cresceu 4,42%. Ao nos debruçar sobre o quantitativo de matrículas em creche e pré-escola na cidade e no campo no mesmo período, observamos que a creche em áreas rurais cresceu 54%, enquanto na zona urbana o crescimento foi de 36,1%. Por sua vez, a pré-escola rural cresceu 2,24% e a pré-escola urbana 5,89%, como pode-se confirmar a partir da análise da Tabela 07:

Tabela 07: Número de matrículas da Educação Infantil nas em áreas rurais e urbanas em 2010 e 2016 no TI de Vitória da Conquista[74].

	Creche Rural		Creche urbana		Pré-escola rural		Pré-escola urbana	
Município/Ano	**2010**	**2016**	**2010**	**2016**	**2010**	**2016**	**2010**	**2016**
Anagé	0	0	94	175	409	312	170	136
Aracatu	89	64	88	157	202	152	194	156
Barra do Choça	188	181	277	437	457	406	453	500
Belo Campo	0	3	75	63	201	198	245	201
Bom Jesus da Serra	0	9	205	46	94	126	0	190
Caetanos	0	0	150	122	268	166	19	74
Cândido Sales	14	68	23	185	379	284	605	400
Caraíbas	12	65	90	59	140	127	41	115
Condeúba	32	7	194	226	314	193	251	208
Cordeiros	0	62	152	127	39	70	143	91
Encruzilhada	130	209	34	41	457	428	128	93
Guajeru	0	0	0	0	89	55	117	95
Jacaraci	8	24	85	168	109	92	194	159
Licínio de Almeida	0	29	40	135	140	82	343	230
Maetinga	3	5	72	123	84	101	93	69
Mirante	3	1	65	75	159	145	92	111
Mortugaba	0	0	113	140	38	103	122	189
Piripá	0	19	0	74	124	82	241	189
Planalto	0	42	41	37	295	313	312	234
Poções	15	3	121	193	257	263	874	1028
Pres. Jânio Quadros	0	43	52	103	302	197	117	143
Ribeirão do Largo	0	10	75	101	49	102	219	189
Tremedal	0	0	82	110	122	242	81	94
Vitória da Conquista	113	91	1558	2120	712	1323	2966	3599
Total	**607**	**935**	**3686**	**5017**	**5440**	**5562**	**8020**	**8493**

Fonte: MEC/INEP, 2017. Tabela construída pela pesquisadora.

Apesar desta importante expansão das creches do campo, o Censo Escolar 2016 aponta que o número de matrículas nas creches situadas nas cidades ainda é 436,57% superior ao das creches localizadas em áreas rurais. Quanto à pré-escola, neste ano o número de matrículas foi 52,69% maior na zona urbana do que na zona rural, ou seja, a Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista ainda é eminentemente urbana, com exceção dos municípios de Caraíbas, Encruzilhada e Planalto, cujas matrículas tanto na creche quanto na pré-escola foram mais altas na zona rural do que na urbana, com destaque para Encruzilhada,

[74] Não constam as matrículas das crianças com necessidades educativas especiais.

com 409,75% mais crianças matriculadas nas creches do campo do que nas da cidade e 360,21% mais crianças na pré-escola rural do que na urbana. Outro aspecto que merece ressalva é que em 2016 não havia creches em áreas rurais em cinco municípios do TI de Vitória da Conquista: Anagé, Caetanos, Guajeru, Mortugaba e Tremedal e que sete municípios computaram entre três e dez matrículas em creche na zona rural: Mirante (01), Belo Campo (03), Poções (03), Maetinga (05), Condeúba (07), Bom Jesus da Serra (09) e Ribeirão do Largo (10). Ou seja, 50% dos municípios do TI de Vitória da Conquista não têm garantido às crianças de 0 a 03 anos da zona rural o direito ao acesso à Educação Infantil nas localidades onde residem, ou o fazem infimamente, reproduzindo no TI o quadro de insuficiência e discriminação que marca a oferta de Educação Infantil em áreas rurais no restante do país. (ROSEMBERG; ARTES, 2012). Ainda sobre o Censo Escolar 2016, chama a atenção o fato de Anagé, Caetanos e Tremedal, que não disponibilizam matrículas em creches para as crianças e famílias residentes na zona rural e Mirante e Maetinga, que o fazem minimamente, apresentarem em 2016 mais matrículas na pré-escola rural do que na urbana, denotando que há demanda potencial para a creche em áreas rurais nestes municípios. Além disso, Vitória da Conquista foi o município que apresentou a maior disparidade entre as matrículas: 2.120 crianças foram matriculadas nas creches localizadas na zona urbana, ao passo que apenas 91 foram matriculadas na zona rural, o que pode ser explicado pelo fato do município ser o mais populoso do território e possuir apenas uma creche na zona rural[75].

Neste contexto, relembramos que, em 2010, 62,5% dos municípios tinham a maior parte da sua população residindo em áreas rurais, sendo que Anagé, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Condeúba, Guajeru, Maetinga, Mirante, Mortugaba e Tremedal figuram entre estes municípios (IBGE, 2010), o que pode indicar que apesar da população do campo ser mais numerosa, ela tem tido pouca representatividade na organização da Educação Infantil nos municípios, ou que, por questões culturais, ainda não há por parte desta população o reconhecimento deste direito das crianças e das famílias, levando-as a se submeter à negligência do poder público quanto à questão do acesso à creche nas comunidades rurais.

[75] Conforme informações constantes no site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista http://www.pmvc.ba.gov.br/creches-municipais/

Ante deste cenário, verificamos que o enunciado "ampliação do acesso à Educação Infantil em áreas rurais" está presente em 83,33%[76] dos PME dos municípios do TI de Vitória da Conquista. Dentre estes, destacamos Jacaraci, que ressaltou na estratégia 1.4 o compromisso com a oferta de creches na zona rural, enquanto Guajeru, novamente omitindo-se acerca do direito das crianças de 0 a 03 anos e 11 meses, posicionou-se, na estratégia 1.5 no sentido de universalizar a pré-escola no campo. Poções, por sua vez, a despeito de praticamente não oferecer creche às crianças residentes em áreas rurais, mencionou de modo vago o fomento ao atendimento das crianças da Educação Infantil no campo, mas reforçou a priorização do investimento nas creches urbanas na estratégia 1.10 em que se propõe a: "[...] construir creches em regime de colaboração com o governo federal, na Zona Urbana até da vigência deste PME". Igualmente reforçando o caráter urbano da Educação Infantil, Belo Campo não formulou nenhuma estratégia direcionada à garantia da creche para as crianças residentes em áreas rurais, mas declarou na estratégia 1.2 que irá: "Adequar, até 2016, as creches e pré-escolas existentes na sede, em regime de colaboração com a união e o estado, como forma de garantir a adequada inserção das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, visando também o atendimento apropriado às crianças com necessidades especiais" (BELO CAMPO, 2015).

A Educação Infantil do campo foi o tema da estratégia 1.10 do PNE 2014-2024, que aborda três questões importantes: o acesso à Educação Infantil para as crianças residentes na zona rural e as pertencentes a comunidades quilombolas ou indígenas em suas próprias comunidades, o respeito às especificidades destas comunidades e a reorganização da distribuição territorial da oferta, restringindo a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, ou seja, esta estratégia tem como objetivo: garantir que as crianças que vivem no meio rural tenham instituições de Educação Infantil próximas das suas residências e com propostas pedagógicas adequadas às especificidades da cultura local. Nas palavras de Pierobon (2014, p. 49-50):

> Assim posta, a orientação se diferencia daquela expressa no PNE 2001-2010, em que a substituição das classes multisseriadas e escolas isoladas era uma 'meta a ser perseguida' (SOUZA, 2010, p. 159). Essa questão constitui '[...] um ponto de tensão entre os movimentos sociais do campo, quilombolas e o Estado. A nucleação pode apresentar soluções técnicas e financeiras para o sistema, mas não necessariamente para as crianças do campo e quilombolas e suas famílias' (GOMES, 2011, p. 253). A unidocência/classe multisseriada por si só não representam a maior dificuldade para as escolas do campo.

[76] Belo Campo, Piripá, Planalto e Presidente Jânio Quadros foram os únicos municípios do TI que não mencionaram esta questão em seus PME.

Ou seja, houve uma mudança no discurso oficial acerca da organização da oferta da Educação Infantil do campo, sendo reforçado no PNE 2014-2024 o discurso que vem sendo construído em âmbito nacional pelos movimentos sociais ligados ao campo e pelos teóricos da área, podendo-se dizer que neste âmbito o PNE dialoga com as deliberações da Conae, com a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008[77], com as DCNEI e com decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010[78], considerando as especificidades da Educação Infantil do campo e destacando a localização da instituição como aspecto relevante para a efetivação com equidade do direito à Educação Infantil. Um exemplo deste discurso está no excerto extraído das propostas e recomendações do documento Educação Infantil do campo - proposta para expansão da política, produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil do Campo[79]:

> Incentivar os municípios a construir e manter espaços e materiais específicos para a Educação Infantil nas comunidades onde as crianças residem, evitando a nucleação de escolas e o deslocamento. Esgotado todas as possibilidades do atendimento à criança próximo à sua residência, em último caso, que o transporte escolar rural seja utilizado, de forma segura, sendo o deslocamento intracampo, para escola da zona rural. Devem sempre evitar os deslocamentos extracampo, para escolas da zona urbana pois, nestes as distâncias entre a casa das crianças e as escolas geralmente, são longas e acrescidas pela insegurança do trajeto (BRASÍLIA, 2014, p.24).

No entanto, apesar de reconhecermos o avanço do PNE 2014-2014 elencar uma estratégia que trata especificamente do acesso à Educação Infantil para as crianças residentes em áreas rurais, respeitando as especificidades deste atendimento, julgamos pertinente refletir sobre a repercussão que a escolha dos vocábulos tem no processo de efetivação das estratégias, indicando os discursos que sobressaíram durante sua construção, denotando a priorização ou não das temáticas nelas abordadas. Na estratégia 1.10 lê-se "<u>fomentar</u> o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades [...]", de modo que generaliza a responsabilidade pela sua concretização, remetendo a uma futura definição sobre a participação de cada ente federado neste processo.

Sob esta ótica, prosseguindo com a análise dos PME do TI de Vitória da Conquista, verificamos que 45,83% dos municípios, assim como o PNE, usaram o verbo

---

[77] Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

[78] Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

[79] Este grupo foi instituído pela Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013, cujo objetivo foi apresentar proposta e critérios para a expansão da política de educação infantil voltada às populações do campo, conforme Decreto Presidencial nº 7.352/2010.

fomentar na estratégia em que se referiram à Educação Infantil no campo, postergando, portanto, sua efetivação. Em contrapartida, outros municípios ao redigirem suas estratégias adotaram verbos que imprimem celeridade às estratégias referentes à Educação Infantil do campo, a exemplo de Cordeiros e Tremedal, que utilizaram o verbo construir; Encruzilhada, que empregou a expressão "empenhar para atender"; Jacaraci, que usou o verbo garantir e Mirante que, ao verbo fomentar, acrescentou o verbo assegurar.

Outro aspecto que merece atenção é que os municípios de Anagé, Bom Jesus da Serra, Mirante, Cordeiros e Guajeru ressaltaram que o atendimento deve ser feito nas respectivas comunidades, coadunando com discurso federal. Em contraposição, Aracatu, Maetinga e Tremedal afirmaram em seus PME que a oferta de Educação Infantil do campo se dará mediante a nucleação de escolas, como é possível verificar nos excertos:

> 12. Fomentar o atendimento das populações do campo, das comunidades quilombolas e população itinerante na educação infantil, garantindo a nucleação de escolas, de forma que a educação infantil não seja atendida em classes multisseriadas. (ARACATU, s/ano)
> 1.6 Promover o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, permitindo a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais. (MAETINGA, 2014)
> 1.4 Expandir o atendimento da educação infantil, nucleando as escolas no campo em distrito e povoados que apresentem um quantitativo mínimo de 50 crianças entre 0 a 5 anos. (TREMEDAL, 2015)

Deste modo, emergem dos PME do TI de Vitória da Conquista discursos opostos sobre a organização da oferta da Educação Infantil do campo: a nucleação das escolas rurais e as classes multisseriadas. Enquanto esta tem como característica o agrupamento em uma mesma sala de aula de educandos com idades diversas e vários níveis de escolaridade, centralizando o atendimento educacional nas próprias comunidades, a nucleação pode ser definida pela concentração de várias escolas em uma área com maior população constituindo um polo com coordenação unificada, viabilizado pelo uso de transporte escolar, uma vez que os discentes são deslocados de suas comunidades e reunidos em turmas conforme sua faixa etária. (GESTRADO *apud* PIEROBON, 2014). Assim, os PME de Aracatu, Maetinga e Tremedal se remontam ao discurso do PNE 2001-2010 no que tange a esta questão.

Um caso peculiar é o de Encruzilhada que menciona na estratégia 1.1 o atendimento das populações do campo nas respectivas comunidades, mas, contraditoriamente, admite na mesma estratégia a nucleação de escolas a fim, paulatinamente, extinguir o trabalho nas classes multisseriadas. Tal contradição sinaliza a necessidade de aprofundar as discussões sobre a organização da oferta da Educação Infantil do campo neste município, cuja Educação

Infantil é eminentemente rural, a fim de reconhecer as implicações em assumir um ou outro discurso.

Quanto ao atendimento das crianças quilombolas na Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista, verificamos que, em 2014, existiam 15 instituições em áreas remanescentes de quilombos, com 58 matrículas em creche e 278 na pré-escola, como mostra a Tabela 08:

Tabela 08: Educação Infantil em áreas remanescentes de quilombos no TI de Vit. da Conquista[80]

Município	Nº de instituições	Nº de matrículas em creche	Nº de matrículas em pré-escola
Anagé	02	_____	18
Aracatu	02	58	40
Bom Jesus da Serra	01	_____	26
Poções	01	_____	24
Ribeirão do Largo	01	_____	05
Tremedal	02	_____	36
Vitória da Conquista	06	_____	129
Total	**15**	**58**	**278**

Fonte: DataEscolaBrasil- INEP 2017. Tabela produzida pela pesquisadora.

Assim, em 2014, 29,16% dos municípios do TI de Vitória da Conquista possuíam instituições com turmas de Educação Infantil em comunidades quilombolas. Destes, apenas Aracatu efetuou matrículas em creche, ou seja, nos demais municípios as crianças quilombolas e suas famílias não têm tido a possibilidade de usufruir o direito à creche. Dentre os municípios mencionados na Tabela 08, apenas Ribeirão do Largo não mencionou a população quilombola nas estratégias relacionadas à Educação Infantil. Além deles, Barra do Choça, Mortugaba e Belo Campo também se remeteram às populações quilombolas nas estratégias referentes à Educação Infantil em seus PME.

Tremedal que, como vimos anteriormente, previu a nucleação das escolas de Educação Infantil do campo, adotou discurso diferente quanto às comunidades quilombolas, afirmando na estratégia 1.8 que irá "Assegurar o funcionamento de escolas de educação

[80] Dados disponíveis em < http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/ >Acesso em 26 de maio de 2017

infantil nas comunidades quilombolas dando-lhe condições adequadas de estudo sem ter que se deslocar para outra região" (TREMEDAL, 2015).

As crianças indígenas foram citadas nos PME de Anagé, Barra do Choça e Vitória da Conquista, fato que causou estranheza, uma vez que as áreas indígenas existentes na Bahia situam-se nas regiões Sul, Norte e Centro-Oeste do Estado (SEDIR, 2008), ou seja, não há áreas indígenas no TI de Vitória da Conquista.

Outra face da equidade ao acesso à Educação Infantil é tratada na estratégia 1.11 do PNE 2014-2024, onde se lê:

> Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento especializado complementar e suplementar aos (às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2014).

Tal estratégia relaciona-se à meta 04 que, contradizendo a LDBEN 9394/96[81], exclui as crianças de 0 a 03 anos e 11 meses da universalização da educação especial. No entanto, a estratégia 4.2 se remete à LDBEN, estipulando a "universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Ou seja, o PNE 2014-2024 traz discursos díspares quanto à garantia da Educação Especial para as crianças da creche, evidenciando os embates e tensões travados no seu processo de construção (GARCIA; MICHELS, 2014).

A situação do acesso à Educação Especial na Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista pode ser visualizada nas Tabelas 09 e 10:

[81] A LDBEN, lei 9394/96, artigo 58, § 3º referenda o atendimento de educação especial com início na faixa etária de zero a seis anos.

Tabela 09: Matrículas de crianças da Educação Especial nas creches públicas dos municípios do TI de Vitória da Conquista de 2010 a 2016

Município/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Anagé	0	0	0	2	0	0	0
Aracatu	0	0	0	0	0	0	0
Barra do Choça	0	0	1	1	2	0	0
Belo Campo	0	0	2	0	1	1	2
Bom Jesus da Serra	0	0	0	0	0	2	0
Caetanos	0	0	0	0	1	1	1
Cândido Sales	0	0	0	3	1	0	1
Caraíbas	0	0	2	0	1	1	0
Condeúba	0	0	2	1	0	1	0
Cordeiros	0	0	0	0	0	1	1
Encruzilhada	1	0	0	0	1	1	1
Guajeru	0	0	0	0	0	0	0
Jacaraci	0	0	0	0	0	0	0
Licínio de Almeida	1	0	0	0	0	0	0
Maetinga	0	0	0	0	0	0	0
Mirante	0	1	0	0	0	0	0
Mortugaba	0	1	0	0	0	0	0
Piripá	0	0	1	0	0	0	0
Planalto	0	0	0	0	0	0	0
Poções	0	1	0	0	0	0	1
Pres. Jânio Quadros	0	0	0	0	1	3	2
Ribeirão do Largo	2	0	0	3	1	0	0
Tremedal	1	0	0	1	2	2	2
Vitória da Conquista	8	4	5	5	3	3	7
Total	**13**	**7**	**13**	**16**	**14**	**16**	**18**

Fonte: INEP, 2017. Tabela construída pela pesquisadora.

Tabela 10: Matrículas de crianças da Educação Especial na pré-escola pública dos municípios do TI de Vitória da Conquista de 2010 a 2016

Município/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Anagé	1	0	5	4	5	8	4
Aracatu	1	0	0	1	1	2	1
Barra do Choça	2	6	8	7	6	11	7
Belo Campo	1	2	0	3	2	2	3
Bom Jesus da Serra	0	0	4	0	3	2	5
Caetanos	0	0	0	0	1	0	2
Cândido Sales	7	4	3	2	7	7	3
Caraíbas	1	2	0	0	0	1	1
Condeúba	11	5	1	1	1	1	0
Cordeiros	0	0	1	0	5	2	1
Encruzilhada	11	0	0	0	3	4	4
Guajeru	1	0	0	1	0	2	3
Jacaraci	5	3	2	1	1	2	1
Licínio de Almeida	0	2	2	1	1	1	3
Maetinga	1	0	0	0	0	0	0
Mirante	1	1	2	3	1	0	0
Mortugaba	0	0	1	0	1	1	2
Piripá	0	0	2	3	3	2	1
Planalto	0	5	3	4	5	1	0
Poções	17	10	7	7	2	14	10
Pres. Jânio Quadros	1	8	3	0	0	4	3
Ribeirão do Largo	0	2	0	2	3	4	1
Tremedal	1	0	0	3	2	2	2
Vitória da Conquista	23	14	20	32	30	21	36
Total	**85**	**64**	**64**	**75**	**83**	**94**	**93**

Fonte: INEP, 2017. Tabela construída pela pesquisadora.

A análise dos números da Tabela 09 revela que no período de 2010 a 2016 houve um acréscimo de 38,46% nas matrículas de crianças com necessidades educativas especiais nas creches públicas do TI de Vitória da Conquista. Ainda assim, o déficit no atendimento continua muito acentuado e, no mesmo período, em 20,83% dos municípios não foi efetuada a matrícula de sequer uma criança com necessidades educativas especiais nas creches, ao mesmo tempo em que 37,5% dos municípios registraram apenas de 01 a 03 matrículas em creche neste intervalo de tempo. Além disso, de modo geral, o que os números evidenciam é que o acesso à creche para as crianças com necessidades educativas especiais não tem sido priorizado pelos gestores dos municípios pesquisados. A Tabela 10, por sua vez, atesta que o crescimento do número de matrículas das crianças com necessidades especiais na pré-escola foi de 9,41% nos anos de 2010 a 2016. Tal crescimento é bastante inferior ao da creche, mas ao compararmos as duas tabelas observamos que a pré-escola tem sido mais acessível do que a creche, sendo oferecida em todos os municípios, ainda que de modo incipiente.

Ao enfocar a localização das residências das crianças com necessidades educativas especiais matriculadas no TI de Vitória da Conquista em 2016, constatamos a reiteração do tratamento desigual dispensado à creche e à pré-escola: do total de matrículas em creche, 88,88% correspondem às crianças da zona urbana. Com relação à pré-escola, 63,44% são de matrículas de crianças que vivem na cidade, isto é, para as crianças do TI de Vitória da Conquista de 0 a 03 anos, com necessidades educativas especiais e residentes em áreas rurais a Educação Infantil, a desigualdade no acesso à creche é ainda mais acentuada, evidenciando a omissão do poder público em relação a este público.

Ao buscar nos PME os discursos acerca do acesso à Educação Infantil para as crianças com necessidades educativas especiais, apuramos que esta é uma vontade de verdade para 79,16% dos municípios do TI de Vitória da Conquista, o que pode ser um sinal de que há uma perspectiva de mudança do panorama atual. Dentre estes municípios, destacamos Anagé, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cordeiros, Licínio de Almeida, Mirante e Vitória da Conquista, que alinharam-se à estratégia 4.2 do PNE 2014-2024, elaborando estratégias relativas à universalização do atendimento em creche para as crianças com necessidades educativas especiais cujas famílias assim desejarem.

Além da renda familiar, da localização das residências e do fato da criança ter necessidades educativas especiais ou não, outro fator que tem sido determinante para o acesso à Educação Infantil é a idade das crianças. Conforme Souza (2017), ao comparar a estatística descritiva do percentual de ingresso na creche no Brasil de 2004 e 2014, chegou-se à conclusão que: “O acesso à creche depende muito da idade das crianças. Nos dois anos analisados, quanto maior a idade, maior foi o percentual de acesso” (SOUZA, 2017, p. 07). Segundo os dados apresentados pelo referido autor, em 2014, 8% dos bebês com menos de 01 ano estavam inseridos na creche, 19,7% dos bebês com 01 ano, 40,8% das crianças com 02 anos e 63,7% das crianças com 03 anos, ou seja, em âmbito brasileiro, os bebês com menos de 01 ano de idade tinham praticamente 08 vezes menos chance de estar matriculadas na Educação Infantil do que as crianças com 03 anos, em uma cobertura que é notadamente insuficiente.

No Quadro 02, apresentamos a situação dos municípios do TI de Vitória da Conquista quanto à idade de ingresso na Educação Infantil pública.

Quadro 02: Idade de ingresso das crianças na Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista[82]

Município/Idade	Desde o nascimento	06 meses	01 ano	02 anos	03 anos
Anagé		X			
Aracatu		X			
Barra do Choça			X		
Belo Campo				X	
Condeúba				X	
Cordeiros	X				
Encruzilhada				X	
Guajeru[83]	—	—	—	—	—
Jacaraci		X			
Licínio de Almeida			X		
Maetinga	X				
Mirante				X	
Mortugaba		X			
Piripá					X
Planalto				X	
Poções				X[84]	
Presidente Jânio Quadros				X	
Ribeirão do Largo				X	
Tremedal	X				
Vitória da Conquista				X	

Fonte: Questionários. Tabela produzida pela pesquisadora.

Conforme o Quadro 02, em 15% dos municípios as crianças podem ser matriculadas na Educação Infantil a partir do nascimento. No entanto, no questionário de Maetinga, o (a) respondente ressaltou que isso só acontece se existirem vagas, o que significa que não há vagas garantidas para todos os bebês cujas mães optarem pela creche. Em 20% dos municípios, 06 meses é a idade mínima para a entrada na rede de ensino. Dentre estes, Jacaraci informou que, em casos extremos, matricula crianças com 04 meses. 10% dos municípios declararam efetuar a matrícula das crianças na creche a partir de 01 ano. Em 45%

[82] Os planos de educação de Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales e Caraíbas não informam a partir de qual idade as crianças são matriculadas na creche.
[83] O município de Guajeru não efetua matrículas em creche.

dos municípios as famílias podem pleitear vagas em creches quando os (as) filhos (as) completam 02 anos. 5% dos municípios matriculam crianças a partir de 03 anos e 5% não possuem creche pública. Assim, apesar da matrícula em creche ser um direito constitucional das crianças e das famílias a ser garantido se estas assim o desejarem, em 55% dos municípios que constam na Tabela 10, o acesso à creche é negado às crianças menores de 02 anos. Ainda sobre esta questão, cabe ressaltar que neste percentual constam os municípios mais populosos do território, o que permite inferir que a creche é um direito negado à maior parte da população de bebês e crianças bem pequenas dos municípios do TI de Vitória da Conquista.

De volta aos PME, verificamos que Vitória da Conquista e Caetanos[85] foram os únicos municípios que se referiram especificamente às crianças de 0 a 1 ano e 11 meses ao planejar a ampliação das suas redes de educação da primeira infância. Nestes documentos, lê-se: "1.3. Garantir a matrícula, acesso e permanência, de 10% (dez por cento) da demanda manifesta por creche a cada biênio, incluindo as crianças de 0 (zero) a 1 (um) ano e 11 (onze) meses, perfazendo o total de 50% (cinquenta por cento) até o final do plano [...] " (CAETANOS, 2015; VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015). Tal estratégia tem o mérito de dar visibilidade às crianças com menos de 02 anos até então excluídas do planejamento das políticas públicas educacionais do maior município do território[86], no entanto, considerando que nela se reafirma a meta de atender a 50% da população em idade de creche até 2025, com atendimento de 10% da demanda a cada dois anos e que, nesta demanda, além dos bebês, estão incluídas as crianças de 02 e 03 anos em virtude do déficit de atendimento, podemos deduzir que a inclusão dos bebês na rede de ensino se dará de maneira tímida e incipiente ao longo da década que encerra este PME.

No entanto, os PME destes municípios também anunciam a possibilidade de atendimento de toda a demanda manifesta para a Educação Infantil, como podemos ler na estratégia 1.4, cuja redação é idêntica nos dois planos:

> Realizar a adequação, ampliação e/ou construção de Centros de Educação Infantil a cada 2 (dois) anos, a partir da demanda manifesta[87], respeitando os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Parâmetros Básicos de Infraestrutura estabelecidos pelos órgãos oficiais, evitando a criação de turmas desta etapa da educação básica, em escolas destinadas ao Ensino Fundamental (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015; CAETANOS, 2015).

---

[85] Chama a atenção o fato das estratégias, assim como várias outras destes dois planos, apresentarem redações idênticas. Esta situação também foi identificada nos PLE de Planalto e Presidente Jânio Quadros.

[86] O PME de Caetanos não nos dá indícios de qual é a idade com que as crianças começam a ser matriculadas em creche, por este motivo não podemos incluí-lo nesta afirmação, apesar da estratégia idêntica à do PME de Vitória da Conquista.

[87] Grifo da pesquisadora.

Deste modo, esta estratégia pode significar o alargamento do alcance da estratégia 1.3, uma vez que se a ampliação da rede de Educação Infantil for feita de modo a atender a toda a demanda, é muito provável que o parâmetro mínimo de cobertura de 50% para a creche seja ultrapassado.

Neste contexto, destacamos também Piripá, município em que a creche tem sido destinada às crianças a partir de 03 anos e que mencionou a ampliação deste acesso na estratégia 1.3, mas não definiu prazos para que a mesma se efetive, sinalizando que não há previsão de quando este direito passará a ser garantido às crianças com até 2 anos e 11 meses, até então excluídas do seu sistema de ensino.

A (o) respondente do questionário de Poções, onde as crianças são matriculadas na Educação Infantil a partir dos 02 anos, comentou que o município provavelmente começará a atender os bebês e crianças bem pequenas quando forem inauguradas as creches pactuadas com o governo federal por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. No entanto, conforme consta no mesmo questionário, das 03 creches pactuadas pelo município, 02 já estão em funcionamento, restando, portanto, 01 que poderia dar início à inclusão dos bebês e das crianças bem pequenas na rede de ensino de Poções. Sobre a relação entre o Proinfância e a inserção dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil, Santos (2016) pontua que o mesmo tornou possível a matrícula de crianças de 0 a 02 anos pela primeira vez na história da educação pública de muitos municípios. Nas palavras da autora, a inserção deste público nas instituições de Educação Infantil: "[...] representa uma conquista importante para a sociedade brasileira, que precisa ser ampliada e consolidada no campo de direito à educação" (SANTOS, 2016, s/p).

O Proinfância é tema da estratégia 1.5 do PNE 2014-2024 e a efetivação da mesma depende da: "[...] atuação do governo federal, equalizando as condições de acesso ao direito educacional, uma vez que muitos municípios brasileiros têm dificuldades para ampliar e manter suas redes próprias" (FLORES, ALBUQUERQUE, 2016, s/p). Conforme Abicalil (2014), a explicitação da colaboração na estratégia 1.5 remete à necessidade de um organismo apto a mediá-la, posto que apesar da Educação Infantil ser de competência primeira dos municípios, a responsabilidade pela garantia deste direito é comum à União e aos municípios, como pressupõe a Constituição Federal em seu artigo 23[88]. Neste sentido, ressaltamos a

[88] "**Art. 23.** É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (EC no 53/2006) [...] V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência" (BRASIL, 2012)

importância desta estratégia por viabilizar a ampliação das redes de Educação Infantil em contextos como o do TI de Vitória da Conquista, composto predominantemente por municípios de pequeno porte (IBGE, 2010) e com modesto desenvolvimento econômico e social. Retomando a caracterização do território, em 2010, 91,7% dos municípios possuíam IPE inferior à média estadual, indicando uma economia baseada na agricultura familiar e de subsistência e dependente de recursos do setor público repassados pelos programas de transferências de renda e 79% possuíam IDHM baixo.

Conforme Azevedo (2002), estudos atestam que o tamanho dos municípios está diretamente relacionado aos graus de pobreza neles existentes. Por conseguinte, há um alto nível de dependência das transferências correntes para as suas receitas totais, podendo alcançar quase 90% naqueles que possuem até 20 mil habitantes. Este cenário político-administrativo impacta diretamente as condições de oferta da educação sob responsabilidade municipal, pois praticamente sem fontes de renda próprias que possibilitem investimentos mais substanciais para a expansão da sua estrutura educacional, grande parte das municipalidades depende das transferências para cumprir seu papel no que tange ao atendimento na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Ao discutir esta temática, Pinto (2014) reitera que o porte dos municípios repercute na estrutura das suas receitas. Em suas palavras:

> [...] em 89% dos municípios brasileiros – aqueles com população de até 50 mil habitantes – a receita própria representa somente 15,5% da receita total. Esse fato [...] tem efeitos marcantes do ponto de vista da equidade no financiamento educacional, tendo em vista que a receita própria não compõe os recursos do Fundeb. Além disso, 58,7% das receitas desses municípios estão atreladas a transferências federais (FPM + SUS/Fundeb/FNDE), dando um claro exemplo do conceito de 'brecha fiscal' (PRADO, 2006), que se caracteriza como uma situação em que o governo central concentra as receitas tributárias e os governos subnacionais tendem a ficar com os encargos, o que leva à necessidade de transferências significativas de recursos de natureza vertical. Dados da Receita Federal (BRASIL, 2013) para o ano de 2012 indicam que, após as transferências constitucionais de tributos, a União ficou com 60% da receita total, os estados com 24% e os municípios com apenas 16% (PINTO, 2014, p. 629-630).

Diante destes números, este autor denuncia o estrangulamento dos municípios no que tange à garantia dos serviços públicos essenciais, uma vez que em decorrência do atual sistema tributário os mesmos estão operando no limite das suas receitas para o financiamento da educação (PINTO, 2014), o que nos leva a inferir que sem o regime de colaboração, os municípios do TI de Vitória da Conquista dificilmente conseguirão superar a histórica defasagem no atendimento à Educação Infantil e, de modo especial, à creche, perpetuando o ciclo de desigualdade em que se encontram.

O Proinfância foi normatizado pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, durante o governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva. Flores e Albuquerque (2016) pontuam que este programa deu corpo a uma política pública de colaboração entre a União e os municípios após um longo período sem investimentos do Governo Federal na primeira etapa da educação básica. Neste sentido, Santos (2016, s/p) observa:

> [...] Foi a primeira vez que vimos no Brasil, no âmbito do governo federal, um programa de construção e/ou reforma de escolas de Educação Infantil com base em um projeto arquitetônico, elaborado a partir de parâmetros nacionais de infraestrutura para a Educação Infantil.

Como Flores e Albuquerque (2016) explicam, mediante a adesão dos municípios ao Programa, a União realiza a transferência de recursos federais para a construção de edificações destinadas à instalação de novas unidades de Educação Infantil e compra de materiais e equipamentos. Complementando, as autoras afirmam:

> Ao longo do seu desenvolvimento, o Programa foi sendo ampliado e articulado a outros programas e ações federais que qualificaram significativamente sua efetividade, ampliando seu impacto no âmbito desta oferta educacional e da inclusão social. Dentre estes, citamos: (1) a ação Brasil Carinhoso, que complementou recursos para crianças vinculadas ao Programa Bolsa Família e matriculadas em creche e ampliou o valor repassado pelo Programa Nacional da Alimentação escolar para alimentação na creche e na pré-escola; (b) a Lei 12.499/2011, que autorizou o repasse de recursos a partir da criação de novas turmas já no próprio ano de efetivação das novas matrículas; (c) a produção de materiais de apoio para uma adequada utilização dos novos prédios, de seus espaços e recursos; (4) a realização de convênios com universidades ou a contratação de consultores a partir de editais públicos, com o objetivo de prestar assessoria técnico-pedagógica aos municípios contemplados com novas unidades (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016, s/p).

Flores e Albuquerque (2016) ressaltam ainda que os benefícios do Proinfância transcendem a expansão do atendimento, contribuindo para o fortalecimento da identidade da Educação Infantil, uma vez que os prédios construídos são obras de grande porte e chamam a atenção das comunidades onde estão localizados, colocando a Educação Infantil em destaque e levando as famílias a manifestarem o interesse pela matrícula. Além disso, as autoras pontuam a importância da atuação da assessoria técnico-pedagógica que tem gerado diversas repercussões positivas como pôr a Educação Infantil em pauta nos municípios onde a oferta ainda não acontecia em prédios próprios; levar à organização de equipe específica de coordenação pedagógica para a Educação Infantil nas secretarias municipais de educação onde não existia; e, em municípios com um número considerável de instituições preexistentes, envolver todos os profissionais em processos formativos, dos quais decorreram a revisão de documentos importantes para o trabalho em creches e pré-escolas e, também, de certa forma, das práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições.

Na Bahia, o projeto de cooperação técnica foi firmado entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal da Bahia – UFBA, sendo a Faculdade de Educação – FACED, a executora. Para sua implementação, contou-se com a parceria do MIEIB e do Fórum Baiano de Educação Infantil - FBEI. Para o desenvolvimento das atividades, os municípios foram distribuídos em dez polos conforme proximidade geográfica. Em cada polo, um dos municípios foi escolhido para ser o município-âncora e receber todos os outros nos dias das reuniões técnicas e encontros para orientação/ formação. Os polos receberam os nomes dos municípios-âncora. Um dos polos foi o de Vitória da Conquista, composto por 28 municípios, dentre os quais 18[89] fazem parte do TI de Vitória da Conquista. (SANTOS; RIBEIRO, 2014). Ao avaliarem o Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA, Santos e Ribeiro (2014) pontuam que o mesmo foi uma ação político-pedagógica voltada para o entendimento da situação da Educação Infantil, para a orientação/acompanhamento dos municípios na elaboração e implementação das políticas públicas municipais, assim como para a cooperação com a qualificação dos educadores e demais profissionais da Educação Infantil.

Em âmbito nacional, Santos (2016) pondera que o Proinfância deu início no Brasil a um novo padrão de espaço físico para a Educação Infantil, causando a ruptura com o pensamento de que qualquer espaço pode ser destinado à educação e cuidado das crianças pequenas. Sob esta ótica, a autora considera que o programa: "[...] conseguiu, concretamente, dar passos iniciais em direção à ampliação e à melhoria da infraestrutura da rede física da Educação Infantil no Brasil. Esses primeiros passos podem ser notados na expansão das matrículas da Educação Infantil em diferentes municípios brasileiros com o recebimento das unidades do Proinfância" (SANTOS, 2016, s/p). Nesta perspectiva, podemos afirmar que o Proinfância foi instituído numa conjuntura em que a correlação de forças foi favorável aos investimentos na infraestratrutura da Educação Infantil no Brasil, contribuindo para o fortalecimento do discurso de promoção da cidadania infantil e para a discussão nos municípios acerca da adequação e qualidade dos espaços destinados à primeira etapa da educação básica.

No que diz respeito à situação do Proinfância no TI de Vitória da Conquista, podemos constatar no Quadro 03 que até 2016 todos os municípios tinham aderido ao

[89] Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Cordeiros, Encruzilhada, Maetinga, Mirante, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo e Vitória da Conquista.

programa e apenas Licínio de Almeida ainda não tinha sido contemplado. 36[90] instituições tinham sido pactuadas: 14 foram entregues[91] e/ou estavam funcionando, 14 estavam em construção, 02 a construir e a situação de 06 não foi informada. Cabe salientar que Encruzilhada e Piripá estavam enfrentando problemas em obras já iniciadas, situação que demanda acompanhamento e fiscalização por parte da sociedade civil organizada a fim de que as mesmas sejam concluídas e estejam, o quanto antes, em atividade.

[90] Neste número não estão incluídas as instituições pactuadas por Bom Jesus da Serra, Cândido Sales e Caraíbas, cujos números não tivemos acesso.
[91] A resposta do questionário de Vitória da Conquista não permite deduzir se todas as creches entregues estão funcionando ou não.

Quadro 03: Situação dos municípios do TI de Vitória da Conquista quanto ao Proinfância[92] em 2016

Município	Adesão ao Proinfância	Nº de creches pactuadas	Situação em 2016
Anagé	SIM	01	Em funcionamento
Aracatu	SIM	01	Não informada
Barra do Choça	SIM	03	02 em funcionamento e 01 em construção
Belo Campo	SIM	02	Em construção
Bom Jesus da Serra	SIM	Nº não informado	Situação não informada
Caetanos	SIM	01	Em construção
Cândido Sales	SIM	Nº não informado	Situação não informada
Caraíbas	SIM	Nº não informado	Situação não informada
Condeúba	SIM	01	Em construção
Cordeiros	SIM	02	Em funcionamento
Encruzilhada	SIM	02	01 em construção com problemas técnicos e 01 a ser construída na zona rural
Guajeru	SIM	01	Em construção
Jacaraci	SIM	01	A construir
Licínio de Almeida	SIM	Ainda não foi contemplado	_____
Maetinga	SIM	01	Em funcionamento
Mirante	SIM	01	Em funcionamento
Mortugaba	SIM	01	Em construção
Piripá	SIM	01	Obra inacabada – ver p. 62 do PME
Planalto	SIM	02	Em construção
Poções	SIM	03	02 em funcionamento e 01 em construção
Pres. Jânio Quadros	SIM	01	Em construção
Ribeirão do Largo	SIM	01	Não informada
Tremedal	SIM	01	Em construção
Vitória da Conquista	SIM	09*	05 entregues 04 situação não informada

Fonte: Dados dos questionários, PME (BOM JESUS DA SERRA, 2015; CAETANOS, 2015; CÂNDIDO SALES, 2015; CARAÍBAS, 2015; RIBEIRÃO DO LARGO, 2015) e Santos e Ribeiro (2014). Quadro produzido pela pesquisadora.

É notório, portanto, que o Proinfância tem desempenhado um papel relevante na expansão da rede pública de Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista, tanto que 70,8% dos municípios se referiram a ele em seus PME. Retomando a observação de Santos (2016) sobre a relação do Proinfância e a promoção do acesso dos bebês e das crianças bem pequenas à Educação Infantil, consideramos pertinente registrar que em 55,5% dos

[92] O quadro foi construído a partir dos dados extraídos dos questionários e, no caso dos municípios que não os devolveram, utilizamos os PME e SANTOS; RIBEIRO, 2014.

municípios em que as crianças com até 01 ano estão inseridas nas creches há unidades do Proinfância em funcionamento, o que reforça a importância deste programa para o território.

Enfim, após analisarmos a conjuntura do acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista, inferimos que apesar do discurso oficial demarcar a cidadania infantil e o direito à Educação Infantil e de todo um regime de verdade se constituir nesta direção, as práticas discursivas materializadas nos dados numéricos apresentados ao longo do texto desnudam uma realidade que, apesar de alguns avanços quanto ao número de matrículas em creche, na zona rural e de crianças com necessidades educativas especiais, continua fortemente marcada pela marginalidade imposta à Educação Infantil, tratando, muitas vezes, crianças e famílias como cidadãos de segunda classe. Assim, de forma sintética, é possível afirmar que a Educação Infantil no território é notadamente discriminatória e injusta, uma vez que as crianças com até 03 anos, que moram em áreas rurais, em comunidades quilombolas e têm alguma necessidade educativa especial possuem menos chances de ingressarem na Educação Infantil do que as outras, perpetuando o ciclo da desigualdade social existente.

Considerando que esta realidade e os PME refletem as relações de poder estabelecidas em cada município, tendo em vista que "o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada" (FOUCAULT, 1988, p. 89), acreditamos que, apesar da vontade de verdade de ampliar o acesso à Educação Infantil ter sido identificado de modo geral nos PME, urge fortalecer no TI de Vitória da Conquista o discurso de que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças, indistintamente. Urge romper com a naturalização da negação do direito à Educação Infantil. Urge quebrar a inércia e o silêncio de parcela significativa dos municípios quanto a esta questão. Nesta perspectiva, é igualmente necessário suscitar a discussão ampla acerca da promoção da cidadania infantil, visando uma ruptura com a invisibilidade imposta aos bebês e às crianças bem pequenas no planejamento da política educacional dos municípios, reconhecendo que na condição de sujeitos "sem voz", as crianças necessitam de representantes que defendam seus direitos. Nesta perspectiva, compartilhamos o pensamento de Micarello (2013, p.31) ao ponderar:

> Quando se trata da cidadania das crianças, estamos diante de uma situação paradoxal, pois tal cidadania não só deve ser reconhecida pelo adulto – uma vez que para a própria criança o conceito não se coloca como tal – como também é o adulto quem deverá assegurar as condições necessárias ao seu exercício.

Sob esta ótica, tendo em vista a intrínseca relação entre poder e saber, evidencia-se a necessidade de fortalecer o campo de saber sobre a Educação Infantil no território ora

pesquisado. Tal fortalecimento pode se dar, por exemplo, por meio de ações como a instituição de um Fórum Regional de Educação Infantil, que contribua para a construção, no TI de Vitória da Conquista, de um regime de verdade que acolha e faça funcionar como verdadeiros os discursos em defesa da democratização do acesso à Educação Infantil pública com qualidade socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findarmos esta pesquisa, cujo objetivo foi analisar os discursos sobre o acesso à Educação Infantil presentes nos Planos Municipais de Educação dos municípios que compõem o TI de Vitória da Conquista, descobrimos que, apesar do acesso à creche no TI de Vitória da Conquista ter crescido significativamente no período de 2010 a 2016, a chance de conseguir matricular os filhos e/ou filhas em creches ainda é remota para uma parcela significativa das famílias do território, sobretudo se elas residem em áreas rurais; fazem parte de comunidades quilombolas; se as crianças têm necessidades educativas especiais e são menores de 02 anos. Quanto à pré-escola, constatamos que houve um crescimento tímido neste mesmo período, entretanto, ela continua sendo muito mais acessível do que a creche, especialmente para as crianças que residem na zona urbana e que não têm necessidades educativas especiais. Em outras palavras, o acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista tem acontecido de forma discriminatória e injusta, contrariando o regime de verdade estabelecido a partir da Constituição Federal de 1988 que reconhece a Educação Infantil como direito de todas as crianças brasileiras, indistintamente.

Neste contexto, identificamos nos PME analisados a vontade de verdade de ampliar o acesso à Educação Infantil. Tal vontade de verdade está expressa em discursos dissonantes: de um lado, há os discursos da vertente neoliberal que enfatizam a focalização na pré-escola e a ampliação das redes de ensino por meio das parcerias com o setor privado; do outro, estão os discursos respaldados democraticamente, ancorados no conceito de Educação Infantil com qualidade socialmente referenciada, que defendem, por exemplo, a ampliação das redes de Educação Infantil pública por meio da colaboração entre os entes federados; a realização periódica do levantamento da demanda por creche a fim de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta; a expansão das matrículas da Educação Infantil do campo, bem como a garantia do acesso à Educação Infantil para as crianças com necessidades educativas especiais.

Assim, a partir dos discursos referentes ao acesso à Educação Infantil inscritos nos PME, podemos vislumbrar possibilidades de superação da realidade inicialmente descrita. Contudo, cabe salientar que os discursos antagônicos à Educação Infantil com qualidade socialmente referenciada devem ser enfrentados, cabendo aos educadores, pesquisadores e sociedade civil organizada se prepararem para o exercício da resistência, para a vigilância constante, para os embates vindouros, por meio da participação ativa do processo de

construção das políticas públicas de Educação Infantil no território, realizando o monitoramento e o acompanhamento da implementação das metas e estratégias dos PME, uma vez que o simples fato de sancionar leis não significa que elas serão efetivadas.

Sob esta ótica, consideramos pertinente pontuar a fragilidade tanto financeira quanto técnica da maioria dos municípios do território para que a expansão da Educação Infantil com qualidade se torne realidade. Neste sentido, ressaltamos que, sem o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação, previsto na Constituição Federal após a Emenda Constitucional 59/2009 e reafirmado no artigo 13º do PNE 2014-2024, é improvável que os municípios do TI de Vitória da Conquista consigam concretizar seus PME.

Configura-se, portanto, um cenário desafiador: de acordo com o PNE 2014-2024, o Brasil tinha até 25/06/2016 para instituir o SNE, o que demandaria um esforço conjunto da sociedade a fim de garantir que a lei se efetivasse. No entanto, houve uma ruptura neste processo com o golpe impetrado contra a Presidenta Dilma Roussef em 31 de agosto de 2016 e a assunção de um "outro governo", que assumiu abertamente os pressupostos da governamentalidade neoliberal e tem se empenhado em completar a reforma do Estado brasileiro iniciada na década de 1990, atingindo diretamente a educação pública (além de outros direitos garantidos constitucionalmente a todos os brasileiros e brasileiras). Dentre as medidas tomadas por este "novo governo" citaremos: a aprovação pelo Congresso Nacional da Proposta de Emenda à Constituição - PEC 241/2016 e em seguida pelo Senado, sob o nome de PEC 55/2016, que define: "[...] um novo regime fiscal, determinando que nenhum investimento nas áreas sociais seja superior ao reajuste inflacionário, o que significa dizer que não haverá investimentos na educação, inviabilizando assim as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 ‑ 2024." (ALBUQUERQUE, FELIPE, CORSO, 2017, s/p); A publicação da portaria nº 577/17, modificando a composição do Fórum Nacional de Educação – FNE, afastando entidades históricas do campo da educação (dentre estas a ANPEd e o MIEIB) e ampliando a representatividade governamental, e do Decreto de 27 de abril de 2017, em que desestrutura a Conae, convocando-a novamente e transferindo sua a coordenação do FNE para a Secretaria-Executiva do MEC, além de retirar dos seus objetivos específicos a atribuição de monitorar a implementação do PNE, dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, restringindo-lhe ao papel de avaliar, suprimindo-lhe também o caráter propositivo, diante do acompanhamento da implementação do PNE.

Em resposta às alterações arbitrárias em relação à estrutura do FNE e da Conae, vinte entidades que faziam parte do FNE renunciaram e anunciaram a criação do Fórum

Nacional Popular de Educação e da Conferência Nacional Popular de Educação – Conape, contrapondo-se ao discurso oficial ora vigente. Deste modo, reconhecendo a intrínseca relação entre saber e poder e o caráter transitório do poder, destacamos a relevância desta ação no âmbito do exercício da resistência em defesa da educação pública, seriamente ameaçada.

Neste contexto, a implementação tanto do PNE 2014-2024, quanto dos PME do TI de Vitória da Conquista depende da forma como doravante se estabelecerão as relações de poder na sociedade, sendo de extrema importância que se desconstrua o discurso sobre educação que está sendo veiculado pelo "novo governo", contrapondo-o, uma vez que: "[...] o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder, reforça-o, mas também o mira, expõe, debilita e permite barrá-lo" (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Sob esta ótica, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com as discussões sobre a promoção do acesso à Educação Infantil no TI de Vitória da Conquista e em outros lugares, sendo instrumento de fortalecimento dos discursos em prol da garantia de uma Educação Infantil pública de qualidade para todas as crianças.

Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa descortinou a possibilidade de outros estudos, a fim de responder questões como: como tem sido a implementação dos PME dos municípios do TI de Vitória da Conquista? Quais impactos da PEC 55/2016 já podem ser sentidos na Educação Infantil do TI de Vitória da Conquista? Qual é o cenário do financiamento da Educação Infantil nos municípios do TI de Vitória da Conquista? O que tem levado o município de Guajeru a negar às suas crianças o direito à creche? O que as famílias de Guajeru pensam a este respeito? O que as populações que residem em áreas rurais pensam acerca do direito à creche? Além disso, ao realizar a leitura atenta das estratégias referentes à Educação Infantil nos PME de todos os municípios do TI de Vitória da Conquista, algumas temáticas se destacaram, indicando possíveis continuações deste estudo, como: qualidade da Educação Infantil; gestão da Educação Infantil e docência na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

Bibliografia citada

ABICALIL, Carlos Augusto. O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração. In: **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.8, n.15, jul./dez. 2014, p. 249-264. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/23> Acesso em: 13 de set. 2015

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; MORUZZI, Andrea Braga. O Plano Nacional de Educação e a normatização da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. (Org.) **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 83-102.

_____.Entrevista Financiamento/PEC 241 **Boletim Anped Especial Educação Infantil** Ano V, n. 23 Disponível em: http://www.anped.org.br/news/financiamentopec-241-entrevista-com-anete-abramowicz-ufscarolocar Acesso em 20 jan. 2017

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.) **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. Disponível em:< https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/04/Ebook-Para-Pensar-a-Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil-Lutamos.pdf> Acesso em: 17 mar. 2017

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. (Org.) **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012, p.69-82.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 80, p. 49-71, Sept. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de fev. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.8, n.15, jul./dez. 2014, p.265-280. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/23> Acesso em: 13 set. 2015

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança.** 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=ar

ticlehttp://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article >Acesso em: 04 de abr. 2013.

BARBOSA, Ivone G. *et al.* A Educação Infantil no PNE novo plano para antigas necessidades**. Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.505-518, jul/dez 2014. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em 13 abr. de 2016

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; ARELARO, Lisete. **A relação público-privada na oferta da Educação Infantil**: continuidades e rupturas. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação
III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória – ES. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/281.pdf> Acesso em 04 fev. 2017

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN). Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.Versão atualizada. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 10 mai. 2016

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. **Emenda Constitucional n.59**, de 1 de novembro de 2009.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf > Acesso em: 15 mar. 2017

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo de (Org.) **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 259-280.

_____. Infância e risco. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 157 - 174, set/dez 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 07 jul de 2016.

_____. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 25-44, jan/jun 2000. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 07 jul. de 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, Centro de Estudos e Debates Estratégicos. **Primeira Infância:** avanços do marco legal da primeira infância, Brasília, 2016. Disponível em:

http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia Acesso em: 23 jan. 2017

CAMPOS, Maria M.; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000100005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 de mar. 2015

_____. *et al.* A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100003&script=sci_abstract&tlng=pt >Acesso em: Acesso em 05 jan. 2015

_____. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: < http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/247> . Acesso em 05 jan. 2015.

_____; ESPOSITO, Yara Lúcia; GIMENES, Nelson. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**. v.8, n.15, jul./ dez. 2014, p. 329-352. Disponível em: www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/445/576. Acesso em 04 set. 2015.

_____*et al*. Acesso e qualidade na Educação Infantil. In: **De Olho nas Metas 2012**: quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação, 2013 Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/196/documento referencia.pdf Acesso em 20 abr. 2015

CAMPOS, Roselane Fátima. "Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012, p. 81-105. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a04v17n49.pdf >Acesso em: 12 fev. 2016

_____. CAMPOS, Rosânia. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. (orgs.) **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012, p.09-30.

CAMPOS, Rosânia. Entrevista Marco Legal da Primeira Infância. In: **Boletim Anped Especial Educação Infantil** Ano V, n. 23 Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/marco-legal-da-primeira-infancia-entrevista-com-rosania-campos-univille>Acesso em 20 jan. 2017

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A educação infantil como investimento em capital humano: governamentalidade e gestão de riscos como pauta da expertise econômica. X **ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/226-0.pdf > Acesso em: 10 mar. 2015

CELLARD, André. A análise documental. In.: POUPART, Jean, *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CONAE, 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010.

COSTA, Beatriz Aparecida da. Banco Mundial, políticas públicas e atendimento educacional à primeira infância no Brasil. **EccoS Revista Científica**, núm. 35, septiembre-diciembre, 2014, p. 141-156. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71535318009 >Acesso em: 07 fev. 2017

DOMICIANO, Cassia Alessandra; FRANCO, Dalva de Souza; ADRIÃO, Theresa. A educação infantil: de zero a três anos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 309-327, jul./dez. 2011. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em 15 jan 2017.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. Michel **Foucault:** Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed., rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FERRAZ, Sintia Maria G.. **Gestão educacional na educação infantil de Vitória da Conquista – Ba**: analisando o discurso da equipe diretiva. Vitória da Conquista: Uesb. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. 2016.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Revista Educação e realidade**, volume 34, n.2, mai/ago 2009 p.35-56. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1554 Acesso em 15 jan. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Sobre discursos e a análise enunciativa. In: _____. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 73-96.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v.21. n.02, p.371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717> . Acesso em: 04 fev. 2016

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, nov/2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf.> Acesso em: 04 fev. 2016.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Direito à creche e à pré-escola na vigência do Plano Nacional de Educação – lei federal n. 13.005/2014**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7451640-Direito-a-creche-e-a-pre-escola-na-vigencia-do plano-nacional-de-educacao-lei-federal-no-13-005-2014.html> Acesso em 05 mar. 2016.

_____; ALBUQUERQUE, Simone. Entrevista Proinfância. In: **Boletim Anped Especial Educação Infantil** Ano V, n. 23 Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/proinfancia-

entrevista-com-maria-luiza-flores-ufrgs-e-simone-albuquerque-ufrgs> Acesso em: 10 jan. 2017

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988

_____. **A ordem do discurso.** 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. **Ditos e escritos***:* ética, sexualidade, política. v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 a. p. 294-300

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In:_____. **Ditos e Escritos** – Ética, Sexualidade, Política v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 264-287. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B51j_y0yPABhV3hiUlVlVEhSYUk/edit?pref=2&pli=1>Acesso em 03 mai. 2016

_____. **A Arqueologia do saber.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. O sujeito e o poder, IN.: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. Michel **Foucault:** Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Coleção Biblioteca de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2009.

_____. **Microfísica do poder**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema publico de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15 mar 2016.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, Haroldo de (Org.) **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 345-366.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Revista Educação e realidade**, volume 9, n.1, jan/jun 2004 p.7-25. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1554 Acesso em 05 jan. 2016.

_____. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo de (Org.) **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão. **Revista Retratos da Escola**. v.8, n.15, jul./ dez. 2014, p. 329-352. Disponível em: www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/445/576. Acesso em 04 set. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Alfredo. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

KHULMANN, Junior, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 181-201.

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, nº. 014. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> Acesso em 15 jun. 2010.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança. In: RESENDE, Haroldo de (Org.) **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; SARI, Marisa Timm. A educação para todos exige yma nova ética de gestão: participação e co-responsabilidade. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/17467106/foucault-a-ciencia-e-o-saber---roberto-machado/49> Acesso em 02 mai. 2016

MICARELLO, Hilda. Práticas pedagógicas e respeito à cidadania infantil. In: SANTOS, José Jackson Reis dos; LEITE, Maria Ia Pinto de Amorim; PEREIRA, Sandra Márcia Campos (Org.)**A qualidade na Educação Infantil e os direitos da criança pequena**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2013. p. 23-35.

MILANEZ, Nilton. Prólogo de uma história para vida: modelando as memórias do corpo e das identidades. Memória Conquistense: **Revista do Museu Pedagógico de Vitória da Conquista.** V. 8, n. 9, Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009.

NOGUEIRA, Dracy. **Pesquisa Social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: Rocha, Eloísa A. C.; KRAMER, Sônia (orgs.). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011, p. 331-347

_____. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (org.) **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012, p.31-45.

OLIVEIRA, Amurabi. Poder e Verdade em Foucault e em Habermas. In: **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences Maringá, v. 36, n. 1, p. 19-25, July-Dec., 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=Poder+e+Verdade+em+Foucault+e+em+Habermas>. Acesso em 05 abr. 2016

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; BORGHI, Raquel Fontes. Oferta de vagas na Educação Infantil: as parcerias/convênios com instituições privadas com fins lucrativos. In: SANTOS, José Jackson Reis dos; LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim; PEREIRA, Sandra Márcia Campos (Org.)**A qualidade na Educação Infantil e os direitos da criança pequena**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2013. p. 37-54.

PIEROBON, Jonas Renato Donizeti. **Educação do campo no plano nacional de educação – PNE 2014-2024**: tramitação do projeto de lei no 8035/2010, Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014. Orientadora: Maria Aparecida Segatto Muranaka

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 44, n. 153, p. 624-644, Sept. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 jun 2016.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos; VIANA,Vanusa Ruas Freire; FERRAZ, Sintia Maria Gomes. Discursos em torno da gestão educacional sobre qualidade da educação. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 199-218, jan./abr. 2015. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4710 Acesso em: 13 mar. 2017

PEREIRA, João Paulo Amorim; MEIRA, Edlene de Fátima Pereira; SANTOS, Jânio. Urbanização e transformações nas cidades do território de identidade de Vitória da Conquista/Ba. In: **Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos**, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=Urbaniza%C3%A7%C3%A3o+e+transforma%C3%A7%C3%B5es+nas+cidades+do+territ%C3%B3rio+de+identidade+de+Vit%C3%B3ria+da+Conquista%2FBa> Acesso em 03 abr. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nebulosas-fronteiras-entre-o-publico-e-o-privado-na-educacao-basica-brasileira>Acesso em: 13 fev. 2017

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 8 ed.

REVEL, Judith. **Foucault:** conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Paulo: Claraluz, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos Municipais de Educação: municipalização sem prefeiturização. In: _____. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100 15742002000100002&script=sci_abstract&tlng=pt >Acesso em: 15 mar. 2016

_____; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem s. et al. (coord.) **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf/MEC/UFRGS, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 03 abr. 2016

_____.Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos. RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (Org.) **Educação Infantil os desafios estão postos**: e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014, p.169-185

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.Disponível em: <http://www.ceert.org.br/publicacoes/educacao/20/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais> Acesso em: 30 mai. 2016

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** ano I, número I, jul de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6> Acesso em: 05 out. 2016

SANTOS, Marlene Oliveira dos. RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (orgs.) **Educação Infantil os desafios estão postos**: e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014, p.169-185

_____. Entrevista Proinfância. In: **Boletim Anped Especial Educação Infantil** Ano V, n. 23 Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/proinfancia-entrevista-com-marlene-dos-santos-ufba> Acesso em 10 jan. 2017

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 de dez. 2016.

SEI, **Estatísticas dos Municípios Baianos**. Território de Identidade nº20 – Vitória da Conquista. Salvador: SEI 2013.

_____. **Índice de Performance Econômico e Social dos Municípios Baianos 2002-2010**. Salvador: SEI, 2014.

_____. **Perfil dos Territórios de Identidade**. Salvador: SEI, 2015.

SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND, Viviane. A Educação Infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. (orgs.) **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012, p.51-68.

SOUZA, Marcelo Lopes de. A desigualdade do acesso à creche no Brasil considerando características de raça/cor, localização e renda
das crianças. In: INEP/MEC. **Boletim na medida**, ano 05, número 11, fevereiro 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/636171> Acesso em: 30 mar. 2017.

TERNES, José. Foucault e a educação: em defesa do pensamento. In: **Revista Educação e realidade**, volume 9, n.1, jan/jun 2004, p.155-168. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1554> Acesso em 13 jan. 2016.

VEIGA – NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

_____. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. In: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas: 83 - 94, setembro/dezembro 2009

_____. TRAVERSINI, Clarice. Apresentação. Por que Governamentalidade e Educação? **Revista Educação e realidade**, volume 34, n.2, mai/ago 2009, p.13-19. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1554 Acesso em jan 2016.

_____. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. **Revista Educação e realidade**, volume 9, n.1, jan/jun 2004, p.155-168. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1554 Acesso em jan 2016.

VIANA, Vanusa Ruas Freire. **Concepções e discursos em torno da gestão educacional no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Belo Campo.** Vitória da Conquista: UESB. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. 2015. Orientadora: Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. A Educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010. Disponível em: <http:// www.scielo.br/pdf/es/v31n112/09.pdf>. Acesso em 29 mar. 2011.

_____. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.9, p. 245-262, jul/dez. 2011. Disponível em: http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/9. Acesso em set. de 2014

_____. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.) **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT, Ananda. Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. In: **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.1, p.78-101, jun.2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/13 Acesso em 15 de abr. 2016.

YOUNG, Mary. Por que investir na primeira infância. In: Câmara dos Deputados Centro de Estudos e Debates Estratégicos. **Primeira Infância:** avanços do marco legal da primeira infância, Brasília, 2016. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia Acesso em: 23 jan. 2017

Documentos selecionados e analisados

ANAGÉ, **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 376 de 22 de junho de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. de 2016

ARACATU, **Plano Municipal de Educação** 2015-2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. 2016

BARRA DO CHOÇA, **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 295, de 22 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.barradochoca.ba.io.org.br/diarioOficial/download/69/1209/0> Acesso em: 22 de abr. 2016

BELO CAMPO, **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 05/2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. 2016

BOM JESUS DA SERRA, **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 177, de 07 de julho de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. 2016

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal nº13.005, de 24/06/2014.

CAETANOS. **Plano Municipal de Educação** 2015-2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. 2016

CÂNDIDO SALES. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 225, de 22 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.ipmbrasil.org.br/visualizar-publicacoes?cod=3722&file=F91EE4DFE42A57652334AB0A821A1927&type=edicao> Acesso em: 20 abr. 2016

CARAÍBAS. Plano Municipal de Educação, Lei nº 031, de 05 de outubro de 2015. Disponível em: < https://www.ipmbrasil.org.br/visualizar-publicacoes?cod=3731&file=91FABE98BC6BD2110A42DE9D28F2EC78&type=edicao>

Acesso em: 20 abr. 2016

CONDEÚBA. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 909, de 08 de setembro de 2015. Disponível em: <http://condeuba.ba.io.org.br/diarioOficial/download/207/761/0> Acesso em: 24 abr. 2016

CORDEIROS. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 628, de 13 de abril de 2015. <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. 2016

ENCRUZILHADA. Plano Municipal de Educação, Lei nº 1.030, de 15 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.doem.org.br/doem/form.jsp?sys=DOE&action=openform&formID=34&align=0&mode=-1&goto=-1&filter=doe_entidades.ent_codigo=259&scrolling=yes> Acesso em: 23 abr. 2016

GUAJERU. **Plano Municipal de Educação,** 2015-2025. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. 2016

JACARACI. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 158, de 05 de outubro de 2015. <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. 2016

LICÍNIO DE ALMEIDA. Plano Municipal de Educação, Lei nº 05, de 17 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.liciniodealmeida.ba.io.org.br/diarioOficial/download/465/700/0> Acesso em: 23 de abr. 2016

MAETINGA. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 118, de 05 de maio de 2014. Disponível em:<http://www.antas.ba.gov.br/contasPublicas/download/651274/35/2014/5/publicacoes/73058297-AEC0-2D3E-DFF8C287BC910CE1.pdf> Acesso em 22 abr. 2016

MIRANTE. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 262, de 22 de junho de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. 2016

MORTUGABA. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 116, de 22 de junho de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 de abr. 2016

PIRIPÁ. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 162, de 30 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 abr. 2016

PLANALTO. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 393, de 29 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.ipmbrasil.org.br/visualizar-publicacoes?cod=1435&file=4A4273D7549034968909B3F435D63485&type=edicao> Acesso em: 22 abr. 2016

POÇÕES. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 1.139, de 17 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 abr. 2016

PRESIDENTE JÂNIO QUADROS. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 221, de 22 de junho de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 abr. 2016

RIBEIRÃO DO LARGO. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 268, de 12 de junho de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 abr. 2016

TREMEDAL. Plano Municipal de Educação, Lei nº 07, de 30 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 abr. 2016

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Municipal de Educação**, Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 24 abr. 2016

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Como estudante do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, estou realizando, ***sob supervisão da Professora Doutora Sandra Márcia Campos Pereira,*** a pesquisa intitulada *A Educação Infantil nos planos municipais de educação dos municípios do Território de Identidade de Vitória da Conquista* cujo objetivo é investigar e analisar *a(s) concepção (ões) de Educação Infantil evidenciada (s) nos Planos Municipais de Educação dos municípios que compõem o território de identidade de Vitória da Conquista, discutindo a Educação Infantil no contexto das políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988 e analisando também as concepções de Educação Infantil no Brasil a partir da década de 1980; a meta 1 do Plano Nacional de Educação e suas estratégias no âmbito dos Planos Municipais de Educação dos municípios estudados, buscando suas similitudes e distanciamentos.* Nesta perspectiva convido-o (a) a fazer parte desta pesquisa. Sua participação envolve o preenchimento de um questionário composto por dezessete questões que versam sobre a organização da Educação Infantil em seu município. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação neste estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas. Na publicação dos resultados desta pesquisa, ***sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo***. ***Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) (a)***. Se em algum momento da pesquisa o sujeito se sentir identificado ou prejudicado, este poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora ***Relva Lopes Chaves Soares, telefone: (77) 98801-3959 e por sua orientadora Doutora Sandra Márcia Campos Pereira, telefone: (77) 9966- 2347*** ou ainda pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Atenciosamente,
Relva Lopes Chaves Soares

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG_____, CPF:_____, representante da Secretaria Municipal de Educação do município de _____, após os devidos esclarecimentos quanto ao objeto, objetivos e procedimentos sobre a pesquisa *A Educação Infantil nos planos municipais de educação dos municípios do Território de Identidade de Vitória da Conquista***,** autorizo que a autora da pesquisa, Relva Lopes Chaves Soares realize a pesquisa e publique e divulgue os resultados da mesma.

Vitória da Conquista, Bahia, ____ de outubro de 2016.

Assinatura: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
Mestranda: Relva Lopes Chaves Soares
Orientadora: Dra. Sandra Márcia Campos Pereira

QUESTIONÁRIO

Este questionário é um dos subsídios da pesquisa A Educação Infantil nos planos municipais de educação dos municípios do Território de Identidade de Vitória da Conquista. Ele é composto por 17 questões que versam sobre a Educação Infantil nos municípios pesquisados. Todas são muito importantes para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Ressaltamos que a fim de preservar a identidade dos respondentes, os seus nomes não serão mencionados na pesquisa. Muito obrigada pela colaboração!

Município:
Nome do respondente:
Função:

1 – A educação pública do município está organizada na forma de Sistema Municipal de Educação (com organização conforme normas próprias e comuns a todos os seus integrantes) ou o município optou por se integrar ao Sistema Estadual de Ensino?

2 – O município possui Conselho Municipal de Educação?

3 - O município possui Política Municipal de Educação Infantil?

4 - O município possui regulamentação para a Educação Infantil definida pelo Conselho Municipal de Educação?

5 – O município possui Proposta Pedagógica para a Educação Infantil aprovada pelo Conselho Municipal de Educação?

6 – No município, qual é o número total de instituições de Educação Infantil:

a) Públicas:

b) Conveniadas:

c) Privadas:

7 – A partir de qual idade as crianças podem ser matriculadas nas creches da rede municipal de ensino:

( ) desde o nascimento

( ) a partir de 01 ano

( ) a partir de 02 anos

( ) a partir de 03 anos

( ) outra. Explique: _____

8 – As instituições de Educação Infantil recebem orientações acerca da construção do Projeto Político Pedagógico? Quais? De que setor?

9 - Quantas instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino possuem Projeto Político Pedagógico?

10 – No município, qual é a (o) profissional responsável pela docência nas turmas de creche (0 a 03 anos)?

( ) professor

( ) monitor

( ) outro. Explique:

11 – No município, qual é a (o) profissional responsável pela docência nas turmas de pré-escola (04 e 05 anos)?

( ) professor

( ) monitor

( ) outro. Explique:

12 – Há diferenciação salarial e na carreira das (os) profissionais que atuam na creche (0 a 03 anos) e na pré-escola (04 e 05 anos) na rede municipal de ensino? Caso exista, qual?

13 – O município possui política de formação continuada para as (os) educadoras (es) que atuam na Educação Infantil (creche e pré-escola)? Explique como esta formação está organizada:

14 – O município aderiu ao Proinfância? Em caso afirmativo, qual o número de creches pactuado? Quantas já foram entregues à comunidade e quantas estão em construção?

15 – A secretaria Municipal de Educação possui grupo/setor específico para a coordenação pedagógica da Educação Infantil?

16 – As instituições de Educação Infantil da rede municipal possuem coordenação pedagógica? Em caso afirmativo, detalhe os números:

17– Qual é o número de efetivos e contratados atuando na docência da Educação Infantil da rede municipal de ensino?