



GT05 - Estado e Política Educacional – Trabalho 1205

A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO LITORAL SUL DA BAHIA¹

Emilia Peixoto Vieira – UESC

Neísa Pereira dos Santos de Castro – UESC

Cândida Maria Santos Daltro Alves - UESC

Resumo

Este artigo visa analisar como os municípios do Território Litoral Sul Bahia organizaram estruturalmente a sua rede pública municipal de ensino para atender as demandas de políticas públicas para a Educação Infantil. Para o desenvolvimento da pesquisa foi solicitado a 28 municípios que compõem o universo da pesquisa, se possuíam as seguintes categorias: Sistema de Ensino, Conselho Municipal de Educação, Plano de carreira, Diretrizes Municipais de Educação e Setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil. Os resultados indicam que a maioria dos municípios possui todas essas categorias, o que demonstra que legalmente os municípios têm criado estruturas para atender as demandas das políticas públicas de educação infantil. Entretanto, é necessário analisar mais detidamente sobre essas estruturas organizadas pelos municípios, e compreender até que ponto atendem com qualidade a Educação Infantil.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, Política Educacional, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Preconizar um trabalho sobre as políticas públicas para a Educação Infantil no Território Litoral Sul - BA, de abrangência de 27² (vinte e sete) municípios, nos motiva no sentido de juntar esforços para continuar a militância por uma Educação Infantil de qualidade, com vistas a promover reflexões e ações para superar a dicotomia histórica: para as crianças mais ricas um modelo de ensino, e para as mais pobres, a assistência.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (BRASIL, 2009 p. 81).

¹ Este trabalho é financiado pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC - Brasil.

² Para a pesquisa foram convidados os 27 municípios que compõem o Território Litoral Sul da Bahia, mais o município do Extremo Sul da Bahia Teixeira de Freitas.

Tal dicotomia perdurou durante décadas no Brasil, e este cenário começou a mudar, quando a sociedade civil, a classe trabalhadora e militantes da educação infantil reivindicaram o direito de todas as crianças à educação, independente de sua classe social.

Para Lobo (2011),

(...) a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira faz com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz com muito amor pelas crianças (p.141).

Nesse sentido, os anos de 1960 marcaram um novo momento da educação infantil, com a introdução de um novo paradigma de atendimento a infância no país, retratado pela declaração Universal dos direitos da Criança e do Adolescente (1959) e, mais tarde, instituídos pelo Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação infantil passa a ser dever do Estado e direito da criança. O conjunto de legislações provenientes da Constituição resultou de um movimento de luta pela expansão de vagas, pelo direito e pela qualidade da educação, exigindo um compromisso do Estado com essa etapa. Logo, representou mudanças em leis que constituíram uma nova (re)configuração e organização da educação infantil, que implicaram na necessidade de se (re)discutir, junto aos sistemas de ensino municipais, pois coube aos municípios a competência sobre esta etapa da educação básica³, formas de concretização dessas políticas, respeitando o direito à educação de qualidade e o respeito ao desenvolvimento integral da criança.

Dentre as formulações legais que impactaram a Educação Infantil destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº. 9.394/96; a Emenda Constitucional nº. 14/1996; a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) - Lei nº. 9.424/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ DCNEI, nº 01/1999 e revistas em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 5/09); o Plano Nacional de Educação/PNE Lei nº. 10.172/2001.

³ Vale lembrar que é de competência dos municípios oferecer a educação infantil, em creches e pré-escolas, mas, de acordo com o Art. 8º, da LDB Lei nº 9.394/1996, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, **em regime de colaboração**, os respectivos sistemas de ensino” (Grifos nossos).

Além dessas legislações, em 2005, o MEC, em parceria com os estados e municípios, implementou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil; sancionou a Lei nº 11.114/2005 e tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade; a Lei 11.274/2006, sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade; a Resolução/CD/FNDE nº. 006, de 24 de abril de 2007, cria o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – ProInfância; Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº. 11.494/07; e a Lei nº 12.796/2013, torna o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (2014-2024), o qual tem como meta 1 a universalizar até 2016 as matrículas das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE, em 2024. Entretanto, para o cumprimento da meta 1, o PNE estabeleceu 17 (dezesete) estratégias que dizem respeito a diversas demandas quanto à organização das redes públicas municipais de educação para o cumprimento das leis e documentos legais que dizem respeito à educação infantil.

Vale lembrar, no entanto, que a preocupação com a formulação de uma política para educação infantil já existia antes da LDB, pois, desde 1994, o Ministério da Educação (MEC) vinha realizando uma série de encontros e seminários, cujo objetivo era discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões sobre a definição de uma política nacional para essa etapa da educação básica.

Assim, o MEC manteve-se à frente na elaboração do documento Política Nacional de Educação Infantil, que definiu como principais objetivos: a expansão da oferta de vagas, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.10).

Tais normatizações possibilitaram a garantia legal da Educação Infantil no âmbito das políticas educacionais e, de certa forma, têm permitido a inserção de debates mais ampliados sobre o acesso, permanência, cuidado e educação da criança pequena.

(índice de desenvolvimento humano) médio do território é 0,67 considerado baixo pela Coordenação do Programa Territórios da Cidadania.

Teixeira de Freitas é um município localizado no Extremo Sul da Bahia, na região denominada Costa das Baleias, sendo o primeiro município mais populoso do Extremo Sul baiano, com aproximadamente de 153.385 habitantes, segundo o Censo Populacional - IBGE de 2015. O município se apresenta entre as maiores economias da região e seu Produto Interno Bruto – PIB encontra-se nos setores de Serviços com 80%, Indústria com 15% e agropecuária com 5%. Apesar da situação econômica privilegiada, os indicadores sociais do município demonstram que a desigualdade social se faz presente, a taxa de pobreza no município chega a 25% e o analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais é de 14%, maior que a média nacional que é de 9,37%, segundo dados do IBGE de 2015.

O Brasil possui uma expansão territorial imensa e cada região possui aspectos econômicos, sociais, culturais específicos. Não seria diferente com a região onde está localizado o Território litoral Sul da Bahia e Extremo Sul. Além de pensar na região como um todo, devemos pensar que mesmo fazendo parte desta região com características próprias, os municípios também possuem características distintas que os tornam únicos dentro de um pensar universalista das políticas públicas implementadas.

O panorama municipal atual é muito díspare, pois são desiguais as condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros. Tal disparidade se coloca no tipo de oferta de ensino – creche, pré-escola, fundamental e médio -, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na qualidade da oferta – na formação docente, equipamentos físicos e pedagógicos (...) (CORSINO; NUNES, 2010, p. 336).

Tal panorama descrito por Corsino e Nunes (2010), nos direciona para busca efetiva da coleta de dados, pois queremos refletir sobre esta disparidade entre as políticas e a realidade dos municípios que participam desta pesquisa. Acreditamos que a reflexão sobre este trabalho poderá apresentar relevância para superação de algo que foi preconizado por CAMPOS (2005) quando ao tratar sobre o divórcio entre a legislação e a realidade no Brasil, com a tradição cultural e política sempre marcada por essa distância entre o papel e o que de fato fazemos.

Dos 28 (vinte e oito) municípios convidados a participar da pesquisa, 03 se recusaram a fazer parte desse trabalho e a responder nossa demanda. Identificamos alguns municípios que já conseguiram se organizar com as categorias: Sistema de Ensino; Conselho Municipal de Educação; Plano de carreira; Diretrizes Municipais de

Educação Infantil; Setor na secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil. Dos 25 municípios, somente Canavieiras ainda não é sistema. Todos possuem Conselho Municipal de Educação e Plano de Carreira; 11 (onze), ou 44% possuem Diretrizes Municipais de Educação Infantil; 14 (quatorze), ou 56% possuem setor na secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil.

Quadro 1: Organização política e administrativa da etapa Educação Infantil dos municípios do Território Litoral Sul da Bahia e Teixeira de Freitas

Nº	Municípios	Sistema de Ensino	Conselho Municipal de Educação	Plano de Carreira	Diretrizes Municipais de Educação Infantil	Setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil
1.	Almadina	X	X	X	-	-
2.	Arataca	X	X	X	-	X
3.	Aurelino Leal	X	X	X	X	X
4.	Barro Preto					
5.	Buerarema	X	X	X	X	X
6.	Camacã	X	X	X	X	-
7.	Canavieiras	-	X	X	-	X
8.	Coaraci	X	X	X	X	X
9.	Floresta Azul	X	X	X	-	-
10.	Ibicarai	X	X	X	-	-
11.	Ibirapitanga	X	X	X	-	X
12.	Ilhéus	X	X	X	X	X
13.	Itabuna	X	X	X	X	X
14.	Itacaré	X	X	X	-	-
15.	Itajú do Colônia	X	X	X	-	X
16.	Itajuípe					
17.	Itapé	X	X	X	-	-
18.	Itapitanga					
19.	Jussari	X	X	X	-	-
20.	Marau	X	X	X	-	-
21.	Mascote	X	X	X	X	X
22.	Pau Brasil	X	X	X	-	-
23.	Santa Luzia	X	X	X	X	X
24.	São José da Vitória	X	X	X	X	-
25.	Teixeira de Freitas	X	X	X	-	X
26.	Ubaitaba	X	X	X	X	X
27.	Una	X	X	X	X	X
28.	Uruçuca	X	X	X	-	-

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras, 2016.

Com esses dados é possível perceber que a maioria dos municípios organizou a rede municipal para atender as demandas postas pelas políticas educacionais.

Existem diversos fatores que implicam nesse acontecimento, o primeiro deles seria a disparidade entre quem prescreve as políticas e a diversidade das realidades dos municípios brasileiros. Para além de identificá-los, queremos promover discussões para

que gestores, professores, sociedade civil possam refletir e agir para reivindicar e se posicionar para que as crianças dessa região tenham seus direitos atendidos com uma política pública de educação infantil de qualidade.

2. Discussão dos resultados

2.1. Sistema de Ensino

Quanto ao sistema de ensino, nosso interesse é ter conhecimento sobre a autonomia do município para gestar sua administração local, principalmente no campo das políticas educacionais. Não é objetivo aqui discutir exaustivamente a questão da municipalização, descentralização, regime de colaboração, apesar da importância de entender que estão interligadas com a questão do sistema de ensino. Contudo, para este artigo o objetivo é verificar se o município conseguiu se organizar, em consonância com as leis Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/1996, mas levando em consideração as realidades locais.

A partir da década de 1980, a posição política e a organização do Estado brasileiro, e conseqüentemente, dos municípios, que se constitui legalmente como ente federado, foram se modificando, e muito se deve de um lado, a conquista e revitalização da sociedade civil nos espaços públicos brasileiros, do outro, a imposição pelas políticas de corte neoliberal.

Devido às mudanças ocorridas nas diferentes esferas sociais, hoje os municípios são entes pertencentes à federação e gozam da autonomia legal que vão, desde a organização administrativa, até as suas bases financeiras.

A CF/88 estabelece a titularidade dos municípios. É nessa Constituição que se reconhece o município como ente federado. A LDB/1996 define os papéis a serem desenvolvidos nos campos de ação da União, Distrito Federal, estados e municípios para a educação. A competência para gerir a educação infantil, a partir da CF/1988 e LDB, ficou a cargo dos municípios, não isoladamente, mas em regime de colaboração entre estados e União.

A década de 1980 foi marcada por discussões em torno das políticas e tendências descentralizadoras e a expressão concreta desse debate foi a aprovação da nova LDB Lei nº 9394/96. Com a LDB, de acordo com Saviani (2010), foi possível ao município criar o seu Sistema Municipal de Ensino, uma vez que não era suficiente apenas o princípio constitucional para implantação dos Sistemas Municipais (p.702).

Cury (2001) esclarece que apesar da Constituição estabelecer a titularidade dos municípios, isso não ocorre por si só, muito provavelmente em decorrência de não termos desenvolvido em nosso país uma cultura com características descentralizadoras e de incentivo a participação (CURY, 2001, p. 47).

Na Bahia esta organização adquiriu um ‘tom’ particular, pois, os processos de descentralização “estão intrinsecamente ligados ao processo de descentralização via municipalização do ensino ocorrido na década de 1990” (CUNHA, ARAÚJO, COSTA, JESUS 2013, p.79) que teve como referencia a Reforma do Estado⁴ que ocasionou em mudanças nas responsabilidades dos entes federados.

Em 1999, o projeto Educar para Vencer tinha como meta principal o fortalecimento das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), para auxiliar na organização dos seus sistemas. Dessa maneira, o Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Educação do Estado (SEC), encontrou no processo de municipalização o argumento de “reconhecimento da necessidade do fortalecimento do poder local para atender as demandas educacionais sob sua responsabilidade” (CUNHA, ARAÚJO, COSTA, JESUS 2013, p.83).

Em 2007, com a mudança de governo⁵, a SEC cria o Programa de Apoio a Educação Municipal (PROAM), cujo objetivo continua a ser o fortalecimento dos municípios, contudo adotando uma metodologia⁶ de trabalho diferente. Não cabe para esse trabalho detalhar as ações e resultados do PROAM junto aos municípios, mas destacamos, dentre as ações realizadas no âmbito do Programa: o Projeto de Reestruturação de Secretarias Municipais de Educação (PARES), o Projeto de Fortalecimento do Conselho Municipal de Educação (CME), o Assessoramento à Elaboração Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (PCR) (CUNHA, ARAÚJO, COSTA, JESUS 2013, p.84).

A questão que envolve a municipalização e a criação dos sistemas municipais de ensino no Estado da Bahia é um ponto fulcral para entendermos a organização local,

⁴ A Reforma do Estado, aprovado em 1995, representou um novo corpo conceitual, no cenário contemporâneo de ajustamento à nova fase da globalização, abriu caminhos para um quadro político-ideológico de “desconstruir” o Estado, com a finalidade de disseminar premissas de uma reforma administrativa amparada na administração gerencial e redefinição do papel regulador do Estado.

⁵ De 2003 a 2006, governou o Estado da Bahia Paulo Souto, do antigo PFL. De 2007 até os dias atuais, o governo está a cargo do Partido dos Trabalhadores/PT. De 2007 a 2014, o governador foi Jacques Wagner, e em 2015, assumiu Rui Costa.

⁶ Os procedimentos metodológicos adotados pelo PROAM têm como centralidade nas ações, o trabalho participativo, dialógico, contextualizado e criticamente construído que favorecem a expressão das singularidades dos municípios, a troca de experiências, a valorização do saber local e a apropriação dos conteúdos (CUNHA, ARAÚJO, COSTA, JESUS 2013, p.86).

bem como seus conflitos. Tal questão está diretamente ligada aos raios de atuação e participação dos Conselhos Municipais de Educação, bem como, do envolvimento dos técnicos das Secretarias no município.

De acordo com o quadro 1, somente o município de Canavieiras não tem Sistema de Ensino, dessa forma, compõe com o Estado a organização de sua rede de ensino. Os demais 24 municípios criaram seus próprios sistemas. Isso demonstra que o Estado da Bahia, desde os anos de 1990, influenciou efetivamente, com a justificativa de fortalecer, os municípios. Contudo, é preciso refletir sobre esse fortalecimento. De um lado, temos a municipalização com a justificativa de autonomia dos municípios para gestar à administração local, propor políticas educacionais, acompanhar e controlar as ações dessas políticas com a participação dos diferentes segmentos da sociedade (CURY, 2001). Do outro, a municipalização pode significar o caráter exclusivo administrativo, cujos municípios têm apenas responsabilidades em ofertar as etapas da Educação Básica, com fins financeiros e de gestão “democrática” dos/nos espaços escolares, descolados das diretrizes do sistema estadual de ensino, numa organização hierárquica, centralizada, porém legal.

Os municípios do Território Litoral Sul da Bahia, como entes federados, de acordo com a LDB/1996, tiveram acesso aos processos que a educação brasileira vivenciava, a partir dos anos de 1990, de descentralização dos recursos destinados à educação, assim como a oportunidade de criar seus próprios sistemas de ensino. Contudo, a municipalização e a descentralização levam a práticas e resultados bastante heterogêneos, tornando ainda mais complexo, principalmente com as características tão diversas que nossos municípios apresentam.

2.2 Conselho Municipal de Educação

De acordo com (Longo, 2015), a partir da CF de 1988 e da LDB 9394/96 a legalidade do Conselho e, sobretudo, do Conselho Municipal de Educação (CME), introduz novo arranjo para os municípios no que se refere aos sistemas de ensino e ao regime de colaboração. Isto porque até a CF/1988 os municípios não eram considerados entes federados, e, portanto, cabia aos Estados a organização do sistema de ensino.

A LDB/1996, no seu art. 11, determina as incumbências ao município e, em seu parágrafo único, “os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”. Essa

integração da rede municipal ao sistema estadual de ensino resultaria na vinculação das escolas municipais às normas educacionais e autorização, credenciamento e supervisão desse sistema.

Com a LDB, institucionalizaram-se os Conselhos de Educação em âmbito nacional, estadual e municipal, para auxiliar, em cada esfera, a condução, a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais. O Conselho Municipal de Educação, constituído no âmbito dos municípios, com função normativa, deliberativa, tem como prioridade buscar promover a articulação entre Estado e Sociedade (CURY, 2001, p. 53).

Vale ressaltar, no entanto, “que a não criação de sistema próprio de ensino no município, não impede a criação do CME, pois a sua existência está na garantia de participação da sociedade na vida política”, esta traduzida na gestão democrática, como previsto na CF/1988 e na LDB/1996. Isto implica em que o CME, no município em que não tenha sistema próprio de ensino, pode sim exercer sua função consultiva, de assessoramento e fiscalizadora das políticas públicas para a educação. A função normativa (CURY, 2006) passa a ser exercida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

É importante destacar, que a função do CME, nas funções de assessoramento e de fiscalização, tem grande importância no envolvimento da sociedade para as questões educacionais do município, como por exemplo, na elaboração do Plano Municipal de Educação, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, na aplicação e manutenção dos recursos, na política de expansão da rede. Logo, ainda que o município não tenha sistema próprio de ensino, o CME, mesmo assim, tem importância para e na sociedade, porque ele é a sociedade ocupando espaço político de decisão no Estado.

Aos municípios, de acordo com a LDB/1996, a prioridade de atendimento está no ensino fundamental e na educação infantil. Logo, recai sobre os Conselhos Municipais de Educação a atribuição de normatizar as ações de organização desse sistema de ensino, principalmente no que se refere à autorização, credenciamento, supervisão dos estabelecimentos.

Desse modo, analisar se os municípios possuem Conselho é um passo importante da investigação, pois esse órgão tem atuado na garantia de políticas públicas para a educação infantil. De acordo com o quadro 1, todos os município possuem Conselho. Ter Conselho reflete o campo de atuação de modo a garantir que as políticas

pensadas no âmbito nacional sejam analisadas e reavaliadas para cumprimento no contexto local.

2.3. Plano de Carreira

Durante décadas os trabalhadores em educação do Brasil e suas organizações sindicais apontaram a valorização do magistério como um elemento constitutivo para a garantia de uma escola pública, gratuita e de boa qualidade.

Os pressupostos da valorização do magistério estão explicitados na CF/88 em seu artigo 206, inciso VII e parágrafo único, considerados marcos importantes para definição sobre o salário digno para a categoria do magistério, como também, para quem seriam considerados profissionais da educação.

O reflexo da atuação dos movimentos sociais, dentre eles, dos sindicatos dos professores no embate contra o Estado pela disputa por direitos, são vistos nas definições dos princípios e orientações gerais para a valorização do magistério contidos no texto Constitucional de 1988, principalmente em seu Artigo 206, que explicita:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

A LDB, Lei nº 9.394/1996, ratificou princípios e orientações gerais para a valorização do magistério postos na Constituinte e, explicita em seu artigo Art. 67, Dos Profissionais da Educação, que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” e, em seus incisos:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 III - piso salarial profissional;
 IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Com a determinação da Constituição de 1988 e da LDB/1996 para construção dos planos de carreira para o magistério federal, estadual e municipal, observa-se a

importância de se vincular recursos para atender a qualidade da educação e a valorização do magistério. Requer, nesse sentido, financiamento da educação em que os entes federados reúnam recursos para repartir e permitir a universalização da educação básica.

De acordo com França; Gemaque (2015, p. 89), as políticas educacionais conduzem ao entendimento do processo de valorização dos profissionais do magistério com vinculação de impostos, e que o financiamento da educação básica envolve também a remuneração, a carreira, a formação e as condições de trabalho, associada à questão da qualidade do ensino.

Em 2008, a aprovação da Lei do Piso Salarial, Lei nº 11.738, reafirma a importância da valorização do magistério, via remuneração salarial, como condição para a qualidade do ensino.

Desde então, os municípios precisaram organizar suas redes para implementar o Plano de Carreira do Magistério e promover a valorização dos profissionais da educação. Isso significa que, em nível local, é necessário garantir que planos de carreira sejam criados e mantidos, trazendo em seu conjunto elementos constitutivos de valorização do magistério, a saber: os estímulos de remuneração salarial, o movimento na carreira e a composição da remuneração.

O Plano de Carreira do Magistério e Estatuto do Magistério é a normatização da carreira do magistério no município. Ele é a medida de como o município tem organizado a carreira docente e estimulado sua valorização. No Plano é importante identificarmos algumas conquistas fundamentais como: a forma de ingresso na carreira docente; formação mínima; a composição dos cargos de diretor e vice-diretor; jornada de trabalho; a estrutura e amplitude da carreira, mobilidade na carreira horizontalmente e vertical, promoção na carreira, o vencimento inicial, valorização pela qualificação profissional. Esses indicadores de valorização do magistério possibilitam a categoria a reivindicar as condições para realização do trabalho docente.

Além disso, regulamentar a profissão no âmbito municipal é reafirmar a profissionalização docente. Em se tratando de Educação Infantil, que ainda está em fase de organização nos diversos municípios do Território Litoral Sul Baiano, é necessário garantir que o município ao ter Plano cumpra-o e estabeleça regras relacionadas a melhores condições de trabalho docente. Para o docente da educação infantil isso é

fundamental já que esses profissionais têm trabalhado em escolas com maiores problemas de infraestrutura.

Assim, nesta pesquisa nos foi importante saber se os municípios já elaboraram o Plano de Carreira do Magistério, e se já o fizeram, como está organizado para atender ao preceito legal de valorização do magistério e, principalmente, para atender aos indicadores de qualidade da educação infantil. O quadro 1, nos mostra que todos os municípios analisados possuem Plano de Carreira. Esta é uma conquista para os profissionais da educação. Entretanto, resta-nos saber se os municípios cumprem a lei do Piso, respeitam os estímulos de remuneração salarial e o movimento na carreira.

2.4. Diretrizes Municipais de Educação Infantil

Em 2010, o Ministério da Educação lança um novo documento de caráter normatizador e mandatário para a Educação Básica no Brasil: Diretriz Nacional para a Educação Básica. Neste documento promulgam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010). Nela é apontado um caminho a ser percorrido para que os profissionais envolvidos consigam estabelecer planos para garantir a eficácia do trabalho pedagógico na escola de educação Infantil afirmando que:

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, de caráter mandatário orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento, e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (DCNEI, 2010, p.83).

Essas (DCNEIs) foram reelaboradas partindo da escuta com movimentos sociais, educadores, professores universitários. Para a elaboração desse documento foi importante a escuta de todos, pois existiam muitas preocupações em relação a um bom trabalho que pudesse ser desenvolvido na Educação Infantil, respeitando assim, a fase de cada criança de 0 a 5 anos, a criança e suas formas de estar e ser no mundo e suas infâncias.

Esse documento, orientador e normativo, possibilita que os professores ao estudá-lo promovam diálogos para estabelecer uma prática coerente tanto no sentido de cumpri-lo quanto no sentido de atender as especificidades das crianças pequenas. Portanto foi um grande avanço sua conquista.

Contudo, assim como as leis universalistas podemos dizer que a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil torna-se universal quando ao colarmos em prática percebemos que ela não expressa características do contexto local, bem como das culturas infantis das regiões do Brasil.

Diante disso, a Diretriz Curricular Municipal torna-se um documento indispensável e uma ferramenta muito importante para atender as demandas e realidade locais. Ela articula as normas contidas na DCNEIs às necessidades locais, subsidiando as políticas de formação continuada bem como as práticas do professor.

Por isso a Diretriz Curricular Municipal torna-se uma categoria de análise importante para compreender como os municípios se organizaram após as normativas legais para atenderem a Educação Infantil, visto que ela é fundamental para orientar os trabalhos a fim de garantir que as discussões presentes nos documentos nacionais, frutos de reivindicações dos movimentos sociais, cheguem até a instituição e sejam consolidadas.

O quadro 1 mostra que 11 municípios, ou 44%, tem Diretriz municipal. Parece que essa preocupação dos municípios em adaptar a política nacional à realidade local permite melhor apropriação do documento legal e, ao mesmo tempo, maior envolvimento da comunidade escolar. Contudo, mais da metade dos municípios investigados não possuem Diretrizes.

2.5. Setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil

Ao depararmos com as realidades presentes no contexto educacional dos municípios selecionados, percebemos a relevância de conhecer quais destes organizaram um setor específico para tratar da Educação Infantil.

Nessa direção, as autoras Corsino e Nunes (2010) ao discutirem sobre as políticas públicas universalistas e residualistas e os desafios para a Educação Infantil traçam a realidade da abrangência territorial nacional, pensando nas nuances e particularidades dos contextos locais de cada município.

Criar um setor dentro das Secretarias Municipais de Educação para pensar sobre a Educação Infantil é no nosso entender, dar visibilidade a uma etapa da educação que esteve historicamente relacionada à assistência social. Além disso, acreditamos que um setor específico viabiliza a implementação e o acompanhamento das políticas públicas voltadas à educação infantil. Por sua especificidade, esta etapa da educação básica exige

um perfil profissional e uma equipe que acompanhe as demandas, desde o acesso, ampliação e a expansão, até as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições. Dessa forma, este setor possibilita a organização de várias frentes de trabalho que fortalecem a eficácia da expansão da Educação Infantil nos municípios do território litoral Sul da Bahia.

Dentre as frentes de trabalho destacamos a formação continuada dos professores e coordenadores da Educação Infantil.

Desde os tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da educação infantil (KISHIMOTO, 2002, p. 107).

Para além da implementação das políticas educacionais é de fundamental importância pensar em formações continuadas dos profissionais da educação Infantil, visando cumprir o preceito legal sobre a Educação Infantil. Sabemos que mesmo com a alteração das Diretrizes para formação de professores da Educação Básica, ainda existem lacunas que necessitam ser superadas sobre o pensar a Educação Infantil, em especial, sobre os desdobramentos das políticas nas escolas.

Este setor dentro da Secretaria pode articular as políticas públicas e a realidade do município, sobretudo às ações que serão tomadas para a efetivação das implementações necessárias em conformidade à realidade local. Dessa forma, quando se observa o quadro 1, dos 25 municípios analisados, 14 (quatorze), ou 56%, tem um setor na secretaria responsável pela educação. Significa que mais de 50% dos municípios têm organizado um setor específico à educação infantil dentro da secretaria. Contudo, ainda há um grande número de municípios que não existe esse setor na secretaria, apesar da demanda específica e exigência que essa etapa requer.

Nesse sentido, o cumprimento da lei não é algo linear e sem conflitos, é preciso considerar a complexidade que perpassa uma política pública. Requer maior organicidade do Setor e também articulação com outros setores no âmbito da Secretaria, formando um conjunto de ações interligadas e articuladas capazes de sustentar as transformações educacionais no âmbito do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas análises compreendemos que o Estado da Bahia, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEC), teve grande importância no fortalecimento dos

municípios, e na indução da criação de seus sistemas de ensino. Cada um a sua maneira, os municípios organizaram estruturas política e administrativa de forma a garantir o acesso, a expansão e a ampliação da educação infantil.

A análise das cinco categorias: Sistema de Ensino, Conselho Municipal de Educação, Plano de carreira, Diretrizes Municipais de Educação e Setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil foram ponto de partida para o entendimento de implementações e acompanhamento das políticas públicas educacionais nos municípios.

Conforme dados computados, a maioria dos municípios possui as categorias supracitadas anteriormente, o que demonstra que legalmente os municípios têm criado estruturas para atender as demandas das políticas públicas de educação infantil. Embora alguns municípios ainda, mesmo depois de 20 (vinte) anos de LDB/1996, não conseguiu ainda reorganizar a rede municipal. Entretanto, é necessário analisar mais detidamente sobre essas estruturas organizadas pelos municípios.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE, 2010.

_____. Lei nº 11.738, 16 de julho de 2008. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2008.

CAMPOS, M. M. **A legislação, as políticas nacionais de educação e a realidade: desencontros e desafios**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 27-42.

CORSINO, P; NUNES, M. F. Políticas públicas universalista e residualistas: os desafios da educação infantil. **33º Reunião da ANPED, GT 07**, Caxambu, MG: 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em: <www.anped.com.br>. Acesso em: 10. Jun. 2016.

CUNHA, M. C; ARAÚJO, R. B. M; COSTA, J. M. A.; JESUS, M. L. T. B. **CMEs no estado da Bahia: os desafios para a compreensão do alcance das práticas democráticas na educação municipal**. In: SOUZA, Donaldo Bello (Org). São Paulo: Loyola, 2013. p. 75-95

CURY, C.R.J. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (org.) Gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, J. Conselhos de Educação: Fundamentos e Funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**. v.22 – n.1 – p. 1-184 – jan./jul. 2006. p. 41 a 67

KISHIMOTO, T. M. **Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: Machado (org.) Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBO, A. P. **Políticas públicas para educação infantil**: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163

LONGO, L. V. *Atuação do Conselho Municipal de Educação em Aurelino Leal/BA*. (Dissertação Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus, BA. 2015. 135p.

MEC. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 30/2000.

_____. Política Nacional de Educação Infantil. 2006.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. p. 380-412. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 10. Jun. 2016.