



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDA JOSINETE DOS SANTOS CARVALHO BUÁS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: PERCURSO E DESAFIOS DE UM
DIREITO VELADO.**

Manaus-Amazonas

2024

RAIMUNDA JOSINETE DOS SANTOS CARVALHO BUÁS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: PERCURSO E DESAFIOS DE UM
DIREITO VELADO.**

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas/PPGED – UEA.

Linha de pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho.

Manaus-Amazonas

2024.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

B917e

Buás, Raimunda Josinete dos Santos Carvalho

A educação infantil no plano estadual de educação do Amazonas:
percurso e desafios de um direito velado / Raimunda Josinete dos
Santos Carvalho Buás . Manaus : [s.n], 2024.

140 f.: color.; 21,0 cm.

Dissertação - Mestrado Acadêmico em Educação- Universidade do
Estado do Amazonas, Manaus, 2024.

Inclui Anexo.

Orientador: Sobrinho, Roberto Sanches Mubarac.

1. Educação infantil. 2. Plano estadual de educação. 3. Direito . 4.
Educação. I. Sobrinho, Roberto Sanches Mubarac (Orient.) II.
Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)378(043.3)

Raimunda Josinete dos Santos Carvalho Buás

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
AMAZONAS: PERCURSO E DESAFIOS DE UM DIREITO VELADO.

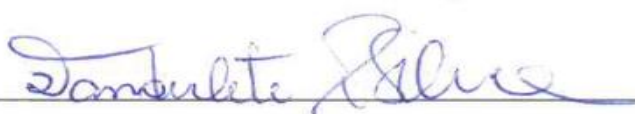
Dissertação apresentada à banca de defesa
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação, do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado do
Amazonas/PPGED-UEA. (Educação,
Formação de Professores e Práticas
Educativas).

Aprovada em 11 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Presidente - UEA



Profª. Drª. Vanderlete Pereira da Silva
Membro Interno - UEA



Profª. Drª. Ana Lúcia Goulart de Faria
Membro Externo - UNICAMP

Ao meu companheiro de jornada, neste plano da vida, David de Campos Buás (in memoriam), e ao meu amado filho Tawan dos Santos Buás (in memoriam) que estarão sempre em meu coração, nas minhas memórias. Obrigada! gratidão por existirem em minha vida e me proporcionado a prática do amor incondicional. Na esperança que um dia estaremos reunidos para continuarmos a celebrar as nossas existências.

GRATIDÃO

Muito obrigada Senhor!
Muito obrigada pelo que me deste.
Muito obrigada pelo que me dás.
Obrigada pelo pão, pela vida, pelo ar, pela paz.
Muito obrigada pela beleza que os meus olhos
veem no altar da natureza.
Olhos que fitam o céu, a terra e o mar
Que acompanham a ave ligeira que corre fagueira pelo céu de anil
E se detém na terra verde, salpicada de flores em tonalidades mil.
Muito obrigada Senhor!
Porque eu posso ver meu amor.
Mas diante da minha visão
Eu detecto cegos guiando na escuridão
que tropeçam na multidão
que choram na solidão.
Muito obrigada Senhor!
Pelos ouvidos meus que me foram dados por Deus.
Ouvidos que ouvem o tamborilar da chuva no telheiro
A melodia do vento nos ramos do olmeiro
As lágrimas que vertem os olhos do mundo inteiro!
Ouvidos que ouvem a música do povo que desce do morro na praça a cantar.
A melodia dos imortais, que se houve uma vez e ninguém a esquece nunca mais!
A voz melodiosa, canora, melancólica do boiadeiro.
E a dor que geme e que chora no coração do mundo inteiro!
Obrigada pela minha voz
Mas também pela sua voz
Pela voz que canta
Que ama, que ensina, que alfabetiza,
Que trauteia uma canção
E que o Teu nome profere com sentida emoção!
Diante da minha melodia
Eu quero rogar pelos que sofrem de afazia.
Eles não cantam de noite, eles não falam de dia.
Oro por eles
Porque eu sei, que depois desta prova, na vida nova
Eles cantarão!
Obrigada Senhor!
Pelas minhas mãos
Mas também pelas mãos que aram
Que semeiam, que agasalham.
Mãos de ternura que libertam da amargura
Mãos que apertam mãos
De caridade, de solidariedade
Mãos dos adeuses
Que ficam feridas
Que enxugam lágrimas e dores sofridas!



Amélia Rodrigues (*Divaldo Pereira Franco*)

Com este poema de gratidão por tantas bênçãos que o Universo nos oferece diariamente, aproveito para expressar minha eterna gratidão à minha mãe, Dona Nenza, e ao meu pai, José Lopes. Eles me ensinaram lições valiosas que carrego comigo, a importância de perseverar e manter a esperança, mesmo diante das adversidades, sempre guiados pela honestidade e solidariedade. Seus ensinamentos são a base sólida que me guia em todos os aspectos da minha vida.

Aos meus queridos irmãos, os “Josés” — Alberto, Marcondes e Artur —, meu carinho e apreço por compartilhamos momentos de união e força. E à minha amada irmã, Lorena, cujo nascimento em um memorável dia de novembro foi um presente de Deus para nossa família, agradeço de coração pelo apoio incondicional e pelo incentivo constante. Sua presença em minha vida é uma bênção, e sou profundamente grata por tê-la como irmã e amiga.

Ao meu companheiro de jornada, nesta existência, David de Campos Buás, com quem compartilhei 41 anos (1980-2021) de sonhos, projetos e realizações, deixo meu mais profundo agradecimento. Juntos, transformamos ideias em realidade, e a maior de todas essas conquistas se reflete na existência dos nossos amados filhos, Tawan dos Santos Buás e Hiago dos Santos Buás. Eles não apenas trouxeram alegria as nossas vidas, mas também nos ensinaram a prática do amor incondicional. Vocês, meus filhos, são a verdadeira razão pela qual sigo adiante, acreditando na força do amor, na união da família e na importância de um propósito compartilhado. Obrigada por existirem em minha vida.

Gratidão ao meu estimado e querido orientador, Prof.º Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, por sua orientação competente, qualificada e amorosa, além do apoio ao longo do processo de pesquisa e redação da dissertação, marcado por profundas emoções, foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente nos momentos mais desafiadores. Seu conhecimento e compromisso com as causas das crianças e das infâncias amazônicas, foram fundamentais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

À nossa grandiosa Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que ao longo de sua trajetória tem transformado vidas, e ao Programa de Pós-graduação em Educação, por oferecer um ambiente acadêmico estimulante e o apoio institucional indispensável à realização deste trabalho, expresso minha profunda gratidão.

Aos professores e professoras do Mestrado Acadêmico em Educação por suas valiosas contribuições e por compartilharem seus conhecimentos e experiências. Suas

aulas, orientações e discussões enriqueceram significativamente minha compreensão e abordagem sobre o tema pesquisado.

A Prof.^a Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria e a Prof.^a Dra. Vanderlete Pereira da Silva da Banca de Qualificação, que foi um momento de grande aprendizado, e sou profundamente grata por suas contribuições, que certamente elevaram a qualidade e a profundidade do trabalho. A troca de ideias e a generosidade intelectual de cada uma de vocês foram relevantes para que eu pudesse refletir criticamente sobre o tema e avançar na construção deste estudo.

A todos os colegas, amigos e amigas que fizeram parte desta caminhada, expresso minha mais profunda gratidão. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e cada um de vocês desempenhou um papel essencial, seja através do apoio, das trocas de conhecimento, ou simplesmente pela companhia ao longo desses anos. Em especial, quero agradecer à minha querida amiga Aldenei Bentes Vieira, colega de mestrado e de trabalho, e uma amiga do coração. Aldinha, sua presença constante, suas palavras de incentivo e a cumplicidade que compartilhamos foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar os desafios deste percurso.

À todas as crianças do Estado do Amazonas que, neste trabalho, foram representadas pelos dados e números apresentados, mas que vão muito além das estatísticas. São crianças reais, que vivem, brincam, sonham e, acima de tudo, têm o direito à educação assegurado. Este direito deve ser respeitado e garantido. Que este trabalho contribua para que suas vozes sejam ouvidas e seus direitos plenamente realizados.

**“O futuro das crianças é sempre hoje.
Amanhã será tarde”.**

Gabriela Mistral. Poeta e educadora chilena,
ganhadora do Prêmio Nobel de Literatura.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar o Plano Estadual de Educação (PEE/AM), Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015, buscando compreender o percurso e os desafios da Educação Infantil no Estado do Amazonas, com base nos dados consolidados no Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação. A Educação Infantil (EI), especialmente para crianças de 0 a 6 anos, representa um marco significativo no sistema educacional brasileiro. A afirmação deste direito na Constituição Federal de 1988 (CF-88) marcou uma mudança paradigmática, passando a ser reconhecido não apenas como um amparo ou direito da mulher trabalhadora, mas como um direito inerente à criança. A inclusão da EI nos sistemas de ensino exigiu uma revisão crítica da divisão tradicional entre assistência e educação, demandando adaptações na legislação educacional e nos aparatos normativos para efetivar esse direito. Neste contexto, a presente pesquisa se concentra em temática relevante ao focar nas estruturas e conjunturas que ainda representam obstáculos à plena efetivação do direito à EI no Brasil, com especial atenção ao estado do Amazonas. Assim, este estudo não só reflete sobre a trajetória histórica e legal da Educação Infantil, mas também investiga as realidades contemporâneas que impactam a efetivação deste direito essencial. Nessa perspectiva buscou-se nos teóricos da Sociologia da Infância o conceito de criança e infância e nas legislações vigentes como esse direito foi se consolidando, historicamente, tendo como documento de análise o PEE/AM (2015-2025). A pesquisa foi de natureza qualiquantitativa do tipo documental, utilizando os relatórios de monitoramento e avaliação do PEE/AM disponibilizados nos portais oficiais da SEDUC/AM e INEP/MEC. Os resultados são apresentados por meio de gráficos, quadros e tabelas com análise da evolução das metas do período de 2013 a 2022. Os estudos demonstraram que a Meta 1 do PEE/AM não atendeu ao que foi estabelecido para o período em análise, comprometendo a trajetória de vida das crianças amazonenses no que diz respeito ao seu direito a educação, consolidado nas legislações brasileiras e velado pelo Estado. Consequentemente a falta de acesso à Educação Infantil impacta permanentemente o desenvolvimento das crianças, já que essa etapa é a única vinculada a uma idade específica, não podendo ser recuperada posteriormente. Esse déficit afetará a vida das crianças, principalmente as de maior vulnerabilidade econômica e social, as crianças indígenas que além de não terem o acesso, quando os tem não são considerados os seus modos de viver e suas diferentes infâncias.

Palavras-chave: Educação Infantil, Plano Estadual de Educação, Direito à Educação.

ABSTRACT

This research aims to analyze the State Education Plan of Amazonas (PEE/AM), Law No. 4.183 of June 26, 2015, with the goal of understanding the progress and challenges of Early Childhood Education in the State of Amazonas, based on consolidated data from the Integrated Monitoring and Evaluation System. Early Childhood Education (ECE), particularly for children aged 0 to 6 years, represents a significant milestone in the Brazilian educational system. The affirmation of this right in the 1988 Federal Constitution (CF-88) marked a paradigmatic shift, recognizing it not only as a provision or right for working women but as an inherent right of the child. The inclusion of ECE in educational systems necessitated a critical review of the traditional division between care and education, requiring adaptations in educational legislation and regulatory frameworks to realize this right. In this context, the present research focuses on a relevant topic by addressing the structures and circumstances that continue to pose obstacles to the full realization of the right to ECE in Brazil, with particular attention to the state of Amazonas. Thus, this study not only reflects on the historical and legal trajectory of early childhood education but also investigates the contemporary realities that impact the fulfillment of this essential right. From this perspective, the research draws on theories from the Sociology of Childhood regarding the concept of the child and childhood and examines how this right has been historically consolidated within current legislation, with the PEE/AM (2015-2025) serving as the primary document for analysis. The research is qualitative-quantitative in nature and is of a documentary type, utilizing monitoring and evaluation reports from the PEE/AM made available on the official portals of SEDUC/AM and INEP/MEC. The results are presented through graphs, charts, and tables, analyzing the progress of the goals from 2013 to 2022. The studies demonstrated that the PEE/AM Goal 1 did not meet the established targets for the analyzed period, compromising the life trajectories of children in Amazonas concerning their right to education, as consolidated in Brazilian legislation and upheld by the State. Consequently, the lack of access to Early Childhood Education permanently impacts children's development, as this stage is the only one linked to a specific age, which cannot be made up later. This deficit will affect the lives of children, especially those in greater economic and social vulnerability, as well as indigenous children who, in addition to lacking access, when they do have it, their ways of living and different childhood experiences are not considered.

Keywords: Early Childhood Education, State Education Plan, Right to Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALEAM-Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas

AM-Amazonas

BNCC-Base Nacional Comum Curricular

CAQ- Custo Aluno-Qualidade

CAQi- Custo Aluno-Qualidade Inicial

CDC-Convenção sobre os Direitos da Criança

CEPAL-Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF-Constituição Federal do Brasil

CNE-Conselho Nacional de Educação

COEDI-Coordenação de Educação Infantil

CONAE-Conferência Nacional de Educação

CONAPE-Conferência Nacional Popular de Educação

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPAAM-Comissão Técnico Permanente de Acompanhamento, Avaliação e Monitoramento do Plano Estadual de Educação do Amazonas

DCNEI-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente

EC-Emenda Constitucional

EI-Educação Infantil

FEAM-Fórum Estadual do Amazonas

FNE-Fórum Nacional de Educação

FNPE-Fórum Nacional Popular de Educação

FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO- Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA- Lei Orçamentária Anual

MEC-Ministério da Educação

MIEIB-Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MLPI- Marco Legal da Primeira Infância

MPE-Ministério Público Estadual

ODM-Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONU-Organização das Nações Unidas

PAR- Plano de Ações Articuladas

PEE/AM-Plano Estadual de Educação do Amazonas

PNEI- Política Nacional para a Educação Infantil

PNE-Plano Nacional de Educação

PPA- Plano Plurianual

PROINFANTIL-Programa de Formação Inicial para Professores da Educação Infantil

SASE/MEC-Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SEDUC/AM-Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas

SEMED-Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SI-Sociologia da Infância

TCE-Tribunal de Contas do Estado do Amazonas

UFPA-Universidade Federal do Pará

UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Marcos legais da Educação Infantil no Brasil.....	44
Figura 2- Estratégias da Meta 1 do PEE/AM – Dimensões centrais.....	99
Figura 3- Ciclo dos Planos de Educação, Planos Plurianuais de Governo (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Leis Orçamentárias Anuais (LOA).....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Percentual da população de zero a três anos de idade que frequentavam a escola.....	76
Tabela 2-Percentual da população de quatro a cinco anos de idade que frequentavam a escola.....	77
Tabela 3-Distribuição das metas de acordo com os aspectos e segmento educacional (PEE/AM-2015-2025)	84
Tabela 4-Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche/Brasil/Região/Amazonas-2013/2022	108
Tabela 5-Número e percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche/Brasil/Região/Amazonas-2013/2022	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição/síntese dos principais documentos/leis/programas da trajetória sobre qualidade e acesso à educação infantil	55
Quadro 2- Emendas sistematizadas e consolidadas no Documento de Base/CONAE/2014.....	70
Quadro 3- Comparativo das estratégias da Meta 1 do PNE com as estratégias da Meta 1 do PEE/AM	86
Quadro 4- Previsões orçamentárias/execução das estratégias da Meta 1 (PEE/AM) ...	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentual da população de zero a três anos de idade que frequentavam a escola (Ano-2013)	77
Gráfico 2- Percentual da população de quatro a cinco de anos de idade que frequentavam a escola (Ano-2013)	78
Gráfico 3-Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Amazonas	108
Gráfico 4-Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por localidade – Amazonas	109
Gráfico 5-Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por raça/cor – Amazonas.....	110
Gráfico 6-Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por raça/cor – Amazonas.....	110
Gráfico 7-Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por sexo – Amazonas.....	111
Gráfico 8-Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quintis de renda domiciliar per capita – Amazonas.....	112
Gráfico 9-Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Amazonas.....	112
Gráfico 10-Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por localidade – Amazonas.....	114
Gráfico 11-Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por raça/cor – Amazonas.....	114
Gráfico 12-Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por raça/cor – Amazonas.....	115
Gráfico 13-Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por sexo – Amazonas.....	116
Gráfico 14-Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quintis de renda domiciliar per capita – Amazonas.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. CAPÍTULO I: TER DIREITOS E EXERCER DIREITOS: IDÉIA DE EXPECTATIVA E EFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
1.1 A criança como sujeito de direitos.....	29
1.2 O direito da criança à educação e os documentos legais.....	43
2. CAPÍTULO II: O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: PROCESSOS HISTÓRICOS, AVANÇOS E RETROCESSOS.....	58
2.1 Histórico dos movimentos em prol do Plano Estadual de Educação do Amazonas.....	65
2.2 O Documento de Base e a evolução do Plano Estadual de Educação do Amazonas e sua relação com a Meta 1.....	75
3. CAPÍTULO III: O PROCESSO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: META 1 SEUS INDICADORES E SUAS ESTRATÉGIAS.....	79
3.1 As estratégias da meta 1: Acesso, Equidade e Qualidade.....	85
3.2 Relatórios de monitoramento e dos ciclos de avaliação, avanços e retrocessos no atendimento do direito da criança a Educação no Estado do Amazonas.....	105
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXOS.....	135

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, especialmente para crianças de 0 a 6 anos, representa um marco significativo no sistema educacional brasileiro. A afirmação deste direito na Constituição Federal de 1988 (CF-88) marcou uma mudança paradigmática, passando a ser reconhecido não apenas como um amparo ou direito da mulher trabalhadora, mas como um direito inerente à criança. Com a inclusão da Creche no capítulo da Educação Infantil (EI), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, ficou explícita a função educativa dessa etapa, na qual se agregam as ações de cuidado.

Historicamente, a visibilidade da Educação Infantil (EI) como um direito fundamental e primeira etapa da Educação Básica representou um avanço significativo. A inclusão da EI nos sistemas de ensino exigiu uma revisão crítica da divisão tradicional entre assistência e educação, demandando adaptações na legislação educacional e nos aparatos normativos para efetivar esse direito.

Entretanto, apesar destes avanços, diversos aspectos como o acesso a universalização do atendimento, a qualidade das estruturas físicas das instituições educativas, a formação dos profissionais, as propostas pedagógicas, entre outros, continuam sendo desafios importantes. Visto que estes elementos são fundamentais para assegurar não apenas a educação, mas também os direitos ao lazer e ao convívio familiar das crianças.

Neste contexto, a presente pesquisa se concentra em temática relevante ao focar nas estruturas e conjunturas que ainda representam obstáculos à plena efetivação do direito à Educação Infantil no Brasil, com especial atenção ao estado do Amazonas. Assim, este estudo não só reflete sobre a trajetória histórica e legal da Educação Infantil, mas também investiga as realidades contemporâneas que impactam a efetivação deste direito.

Outros aspectos que contribuíram significativamente para o interesse desta pesquisadora estão relacionados às memórias profundamente marcantes de minha formação humana na infância, quando tive a oportunidade de vivenciar experiências significativas de aprendizado no "Jardim de Infância", no então Grupo Escolar Coronel Cruz, no Município de Itacoatiara, estado do Amazonas.

Além disso, minha trajetória profissional que teve início em 1984, enquanto ainda era estudante do curso de Magistério, quando fui contratada como auxiliar em uma sala

de Educação Infantil, que funcionava de forma filantrópica nas dependências de uma igreja, atendendo crianças carentes de um bairro no município de Itacoatiara/AM.

Essa experiência evidenciou a predominância da função de "cuidar e alimentar" as crianças de mães trabalhadoras carentes, que não tinham com quem deixar seus filhos. Na percepção da comunidade, a escolinha da igreja cumpria esse papel. Na época, como professora em formação, eu também compartilhava dessa visão.

Posteriormente, em 1988, como estudante de graduação do curso de Licenciatura em História e concursada pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), atuei em uma escola denominada Santos Anjos da Guarda, no município de Manaus, administrada pelas freiras da Igreja de Santa Luzia, também filantrópica, sendo que os professores eram cedidos tanto pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/MAO), como pela SEDUC/AM.

Diferente daquela primeira experiência com crianças, essa escola concebia a Educação Infantil como etapa da educação, concepção que experimentava nas leituras oportunizadas pelas disciplinas pedagógicas do Curso de Licenciatura em História, que pela própria proposta pedagógica do curso, não atendia de forma específica aspectos da Educação Infantil.

Nesse sentido, minha atuação nessa escola limitava-se ao cumprimento das exigências estabelecidas, tanto pela direção da escola, corpo pedagógico quanto pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças, nas quais predominava o cuidado com as crianças e, principalmente, a alfabetização e o letramento.

Em um contexto diferente de atuação, em 2004, atuei como coordenadora do Programa de Formação Inicial para Professores da Educação Infantil (PROINFANTIL). Projeto do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a SEDUC/AM, envolvendo mil trezentos e dezenove professores em formação, de vinte e cinco municípios do estado do Amazonas.

Essa experiência na área da gestão, oportunizou formação continuada a toda equipe do programa no estado, oferecida e acompanhada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), pelos professores do Núcleo de Educação Infantil e experiências compartilhadas com estados das regiões Norte e Nordeste, onde o programa foi ofertado, justamente por representar nos dados do Ministério da Educação (MEC), regiões de maior defasagem no atendimento às crianças na faixa etária de Pré-escola e, principalmente, de Creches em relação a atuação de professores sem a formação mínima exigida pela legislação.

Essa experiência me fez refletir sobre a minha atuação como professora de crianças e a concepção sobre essa etapa da educação sofreu uma reviravolta, com uma certa frustração de não ser possível voltar atrás e recuperar as infâncias daquelas crianças que fui professora.

No entanto, essa frustração foi motivadora para estabelecer um vínculo forte com essa etapa da educação. Nos espaços oportunos, trabalhei com os professores desse público nas formações em vários municípios, preparando-os para compreender a importância deste momento único para as crianças e reforçando a educação como um direito garantido em diversos instrumentos legais.

Em uma experiência mais recente, minha participação como membro da Comissão Técnico Permanente de Acompanhamento, Avaliação e Monitoramento do Plano Estadual de Educação do Amazonas (CPAAM), vem proporcionando-me uma valiosa oportunidade de acesso à esfera da gestão das políticas públicas.

Essa experiência tem me permitido uma compreensão mais profunda sobre a estrutura e os contextos que permeiam a administração governamental, bem como o comprometimento, ou a falta dele, na prestação de serviços aos grupos mais vulneráveis e frequentemente negligenciados em nossa sociedade. No contexto específico desta pesquisa, as crianças do Amazonas representam uma população que frequentemente permanece invisível e carente de assistência adequada.

Merece ênfase especial que a referida Comissão foi constituída para atender ao que dispõem o Art. 5º, I, da Lei Estadual 4.183/2015 (Plano Estadual de Educação do Amazonas), referente a execução do PEE/AM e ao cumprimento de suas metas, as quais são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas. A Comissão foi criada por meio da Portaria GS/SEDUC-568/2016 e, posteriormente, alterada pelas Portarias GS/SEDUC/1512/2020 e GS/SEDUC/727/2021 que definem novos membros e ampliam atribuições e competências.

Esta Comissão, desempenha importante papel na coleta de dados, análise e síntese dos resultados da execução do PEE/AM e na assessoria técnica às equipes municipais, nos processos de monitoramento e avaliação dos seus respectivos planos municipais de educação. E ao longo do período de execução do plano, tornou-se referência no atendimento às demandas oriundas dos órgãos externos de controle, especialmente o Tribunal de Contas do Estado (TCE) e o Ministério Público Estadual (MPE).

Em vista disso, essas vivências na área da formação e da gestão, ampliaram meu entendimento sobre os desafios e a importância de promover uma educação de qualidade, especialmente, no contexto da Educação Infantil, na realidade do Amazonas.

Nesse sentido, esta pesquisa encontra sua razão de ser na existência das próprias crianças que, em muitas situações, são invisibilizadas e têm seus direitos velados pelos poderes públicos que deveriam garanti-los. "Afirmamos, aqui, que a invisibilidade é uma política de exclusão. Essas crianças são visíveis de fato e invisíveis de direito"¹. Entender o contexto de omissão, de redução de direitos e de retrocessos na garantia do direito à educação, já consolidados nas diversas leis brasileiras, como a Constituição Federal, tornou-se um elemento importante ao longo da pesquisa e um compromisso como pesquisadora e professora da Educação Básica pública.

Em 2014, ano anterior à promulgação do plano estadual de educação em vigência, o cenário da Educação Infantil no Amazonas evidenciava um claro descaso. Apenas 9,1% das crianças de 0 a 3 anos de idade foram atendidas, o que, de um total de 316.028 crianças, deixava aproximadamente 287.184 sem acesso à creche ou escola. Para as crianças de 4 a 5 anos, o atendimento alcançou 74,4%, o que significa que, de um universo de 147.969 crianças, cerca de 37.938 também ficaram sem atendimento.

As evidências históricas do descaso com a primeira etapa da Educação Básica, mesmo após a consolidação de diversas leis e a promulgação dos planos de educação que estabeleceram uma meta específica para a Educação Infantil, nos levaram a questionar: "O Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015 (2015-2025), cumpriu o que se propôs em relação à Educação Infantil? Quais são as estruturas e conjunturas que ainda impedem a plena consolidação desse direito já garantido às crianças pequenas?"

Diante desse quadro, a pesquisa teve como questão central analisar o Plano Estadual de Educação, estabelecido pela Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015, com o objetivo de compreender o percurso e os desafios da Educação Infantil no estado do Amazonas, utilizando como referência os dados consolidados no Sistema de Monitoramento e Avaliação.

Para trilhar esse caminho buscamos compreender, como evoluíram historicamente, os direitos da criança e da infância na perspectiva dos direitos humanos e sociais; o quadro situacional do atendimento às crianças na creche (0 a 3 anos) e na pré-

¹ Campanha Nacional pelo Direito a Educação (Agenda Infâncias e Adolescências Invisibilizadas), 2022.

escola (4 a 5 anos) com a promulgação da Lei do PEE/AM nº 4.183 de 26 de junho de 2015; se após o período de execução do PEE/AM, a meta 1, seus indicadores e as estratégias referentes ao acesso à educação de crianças de 0 a 3 em Creche e 4 a 5 anos na Pré-escola, alcançaram o percentual correspondente ao período e foram atendidas considerando o que preconiza a legislação vigente sobre as especificidades de atendimento às crianças pequenas e os principais desafios para a implementação das políticas públicas educacionais estabelecidas no PEE/AM, voltadas para o direito da criança à educação, no seu tempo de infância.

Dessa forma, foram valiosas as contribuições de estudiosos que se aprofundaram na Sociologia da Infância, para a compreensão dos conceitos de infância e criança, constituídos historicamente. Buscando compreender a perspectiva das crianças na sociedade e a importância de suas experiências e vivências no contexto educacional.

Com o levantamento e a análise de legislações brasileiras, como a Constituição Federal (CF/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Política Nacional para a Educação Infantil (PNEI/2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2025), o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI/2016), entre outras, buscamos compreender como o direito da criança à educação foi concebido e de que maneira essa legislação se articula com a realidade da infância no Estado do Amazonas.

Por meio da análise de documentos oficiais produzidos no estado, como relatórios, atas e pareceres, buscamos descrever as políticas e práticas educacionais voltadas para as crianças no estado. Os documentos analisados, trouxeram informações valiosas sobre as iniciativas implementadas, os desafios enfrentados e os resultados alcançados em relação à garantia do direito à Educação Infantil no Amazonas.

A dialética, como pressuposto epistemológico, embasou e alicerçou esta pesquisa e, por conseguinte as análises. A contribuição deu-se pela compreensão que o sujeito, que observa, é dotado de uma concepção política de mundo e de sociedade que permite elaborar uma leitura subjetiva da realidade, ancorado em princípios teóricos e filosóficos, com a finalidade de transformá-la, e sugerem a utilização tanto de técnicas quantitativas quanto qualitativas.

Como afirma Gamboa (2013, p.100):

[...] a proporção de utilização de fatores quantitativos ou qualitativos, subjetivos e objetivos, dependem da construção lógica que o pesquisador elabora, nas condições materiais, sociais e históricas que propiciam ou permitem o trabalho de pesquisa

Por ter como principal escopo documentos oficiais e de arquivos dos órgãos que compuseram o processo de elaboração do PEE/AM, a pesquisa documental foi utilizada como processo de investigação que, segundo Silva (2009), deve ser apreciada e valorizada porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Os documentos para a coleta de informações e dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, incluíram o Documento de Base do PEE/AM 2015-2025, a Lei nº 13.005/2014 do PNE, a Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015 do PEE/AM, além dos Relatórios de Monitoramento e Avaliação referentes ao período de 2013 a 2022. Também foram analisadas, atas de audiências e conferências públicas, bem como informações extraídas de sites que monitoram e avaliam os planos de educação.

O Documento de Base do PEE/AM 2015-2025, resultou das discussões oriundas das conferências públicas de educação, com diagnóstico que consiste em análise descritiva de séries históricas dos indicadores educacionais, que serviram de referência para a melhor observação de fatores como desigualdades regionais, raça e cor, renda e sexo, além de diferenças educacionais entre áreas rural e urbana.

O documento também subsidiou o debate e a tomada de decisões para a definição das propostas que compuseram as metas e estratégias do plano de educação, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).

Além disso, é relevante mencionar que o documento-base do PEE/AM, foi constituído de cento e vinte e oito páginas que após audiências públicas e o “Dia D” nas escolas, foi sistematizado com a participação de quarenta e uma representações entre instituições, representações educacionais e dos movimentos sociais e de segmentos da sociedade civil organizada e enviado ao governo estadual, responsável pelo encaminhamento em formato de Projeto de Lei à Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas.

O plano nacional e subnacionais de educação, de acordo com a Emenda Constitucional 59/2009 “são instrumentos de planejamento que suplantam períodos de governo” (Brasil, CF/1988, EC-59/2009) e tem por objetivo atingir as metas propostas e suas respectivas estratégias, projetar as transformações necessárias para atender as demandas da sociedade de modo a concretizar os direitos constitucionalmente consagrados a todos os cidadãos brasileiros.

A Lei nº 13.005/2014 do PNE e a Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015 do PEE/AM, estabelecem metas e estratégias educacionais para um decênio. Originou-se de amplo

debate em espaços democráticos (conferências, audiências públicas, fóruns de debates) com a participação de instituições e segmentos da sociedade civil organizada.

O PNE expressa uma proposta de política pública para a educação brasileira, composto por quatorze artigos, dez diretrizes e um anexo com 20 metas e 254 estratégias para educação, com prazos a serem cumpridas até o fim do decênio em 2024.

O PEE/AM é constituído de vinte e duas metas e trezentos e vinte e três estratégias. Dentre as metas definidas, há propostas que tratam da Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, Educação Superior, Educação Profissional, Educação Inclusiva, Educação de Tempo Integral e de Jovens e Adultos, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, financiamento da educação, conectividade a internet e educação escolar indígena, essas duas últimas inéditas, uma vez, que não aparecem, expressamente, no Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo o Caderno de Orientações para o Monitoramento e Avaliação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (MEC-SASE/2016), a avaliação é entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, as ações que estejam em andamento e aquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos, bem como, para orientar as tomadas de decisões.

Nesse sentido, os relatórios são documentos que de forma contínua, fornecem subsídios para o diagnóstico, monitoramento, avaliação e planejamento de políticas educacionais. São instrumentos que resultam do acompanhamento, monitoramento e avaliação da execução dos planos de educação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) é o órgão responsável por elaborar e publicar os relatórios que apresentam os resultados da execução das metas e estratégias do PNE, conforme os ciclos de avaliação estabelecidos pela lei do plano nacional.

Destinam-se a gestores educacionais nas três esferas administrativas, secretarias estaduais e municipais de educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), conselhos estaduais e municipais de educação, associações e institutos de pesquisa, técnicos, pesquisadores, profissionais da educação, instituições de ensino, organizações não governamentais e sociedade em geral (INEP, 2022, p. 13).

O processo de monitoramento do PNE começou no mesmo ano de sua promulgação, com a definição dos indicadores em colaboração com instituições e pesquisadores da área educacional. Em 2015, foi publicado um documento preliminar intitulado Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 – Linha de Base, que apresentou

a proposta inicial dos indicadores a serem utilizados. A partir daí, seguiram-se publicações bienais de relatórios de monitoramento nos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022.

A Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) publica em seu portal os relatórios de monitoramento e avaliação do PEE/AM que são elaborados periodicamente pela Comissão Técnica Permanente de Acompanhamento, Avaliação e Monitoramento do Plano Estadual de Educação do Amazonas (CPAAM), de acordo com o que determina a Lei do PEE/AM, em seu Art. 5.º “a execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objetos de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (Amazonas, 2015).

Durante a realização da pesquisa foram identificados três relatórios publicizados no portal da SEDUC/AM², Relatório de Avaliação 2015-2018 (1º ciclo de avaliação), Relatório de Monitoramento 2018, Relatório de Monitoramento 2019 e Relatório de Avaliação 2020-2021 (2º ciclo de avaliação).

O portal “PNE em Movimento”, produzido pelo INEP, concentra dados da execução dos planos de educação, apresentando dados nacionais, por região e das unidades federativas, com resultados do comportamento de cada meta ao longo da execução dos planos. No entanto, desde 2018, o site não atualiza os dados sobre a execução dos planos de educação.

No final de 2022, foi lançado um novo portal denominado “Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação”. Plataforma que reúne resultados dos indicadores referentes às metas dos planos³ e permite realizar análises considerando país, grandes regiões, unidades da Federação e perfis socioeconômicos (sexo, cor/raça, renda domiciliar) e outros aspectos, como quadro resumo dos indicadores, que apresenta informações sobre o nível de alcance e o nível de execução de cada indicador dos planos.

As informações são geradas por meio de gráficos e tabelas, de acordo com os critérios de “navegação” do usuário, nas abas e ícones de busca. Esse Painel disponibiliza dados de todas as metas, assim como também dos indicadores, além de fichas técnicas de cada meta do período de 2013 a 2022 (Brasil, 2023).

² <http://www.seduc.am.gov.br/plano-estadual>

³ Tanto o PNE em Movimento, quanto o Novo Painel de Monitoramento do PNE, não trazem informações sobre as Metas 21 e 22 do PEE/AM, pois essas metas que tratam, respectivamente, sobre a Educação Escolar Indígena e Conectividade a Internet, são metas que são específicas do Plano Estadual. Informações e dados a respeito dessas metas podem ser encontrados nos Relatórios do PEE/AM, disponíveis no site da SEDUC/AM.

A inclusão de atas e relatórios de audiências e conferências públicas na pesquisa foi uma escolha, dado a importância desses documentos, pois registram os processos de discussões e deliberações pelos segmentos que compuseram esses eventos. Além de servirem como evidências documentais da participação coletiva e para compreender o processo de formulação das propostas que resultaram nas metas e estratégias dos planos de educação. Ademais, complementaram a análise documental, possibilitando uma visão mais contextualizada do processo de elaboração das políticas educacionais.

Para analisar o percurso e os desafios do direito da criança à educação, em especial das crianças amazonenses, este trabalho foi organizado em três capítulos. No Capítulo I, apresentamos a trajetória da criança como sujeito de direitos, buscando nos direitos humanos e sociais, na Sociologia da Infância e nos estudiosos dessa categoria social, como historicamente, os conceitos de criança e de infância foram sendo construídos, ao longo dos tempos, nas sociedades humanas. Buscando também nas legislações internacionais e principalmente nacionais, como esse direito foi sendo consolidado a partir das lutas de movimentos sociais e de suas contribuições na elaboração do arcabouço legal que instituiu e garantiu o direito à educação. Ressaltamos a importância dos estatutos, leis, procedimentos e normas nas evidências das vulnerabilidades enfrentadas pela infância nas sociedades modernas e ademais como uma base sólida para a proposição e implementação de políticas sociais destinadas a garantir a dignidade das crianças.

Em seguida, no Capítulo II, trazemos o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), regulamentado pela Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015, com ênfase na Meta 1 que trata especificamente da Educação Infantil, buscamos descrever um breve histórico da criação dos fóruns de educação e dos movimentos que culminaram no Documento de Base, referencial para a elaboração e posterior promulgação da lei do PEE/AM e o contexto do movimento nacional que resultou na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual serviu como orientação para a formulação dos planos subnacionais e destacamos os aspectos históricos do reconhecimento e das garantias do direito à educação infantil, que marcaram a luta por uma educação de qualidade para todas as crianças.

No Capítulo III abordamos o processo de monitoramento e avaliação do PEE/AM, apresentando e analisando os dados referentes ao desempenho da Meta 1 no período de 2013 a 2022 do PEE/AM, destacando os avanços e ou retrocessos. Também realizamos uma análise das dezoito estratégias do PEE/AM, considerando suas dimensões de acesso, equidade e qualidade, e avaliamos o status de execução até o ano de 2019. Para a coleta

de dados, utilizamos os relatórios de monitoramento e avaliação, consolidados nos portais da SEDUC/AM e do INEP e o Painel de Monitoramento do PNE como referenciais da coleta dos dados.

Nas Considerações Finais, destacamos alguns pontos em relação ao cumprimento da Meta 1 do Plano Estadual de Educação fazendo um comparativo com o plano anterior e os desafios para o próximo plano em relação ao atendimento das crianças amazonenses. Contextualizamos os processos políticos que comprometeram a execução das metas do PNE e que reverberaram nos planos subnacionais, salientando de forma breve a relevância dos movimentos sociais e outros segmentos organizados para a retomada dos planos como instrumento de gestão das políticas públicas educacionais em que no palco de disputas estão projetos de sociedade antagônicos, fatores esses que excluem muitas crianças do seu direito a educação.

1. CAPÍTULO I – TER DIREITOS E EXERCER DIREITOS: IDEIA DE EXPECTATIVA E EFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

À medida que as relações entre os indivíduos se tornam mais complexas e conflitantes, o direito, como base da convivência social, evolui para lidar com essas mudanças. Essa evolução é especialmente influenciada pelo acentuamento das diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, idade e pelas várias formas de vulnerabilidade produzidas pelo sistema econômico hegemônico em todo o mundo.

Essas diferenças e vulnerabilidades surgem a partir da evolução histórica e das contradições que existiram e ainda existem na sociedade. Nesse sentido, os direitos fundamentais foram gradualmente reconhecidos e estabelecidos como parte essencial do ordenamento jurídico.

Essa positivação dos direitos ocorreu em um processo contínuo, no qual os direitos individuais e sociais interagiram, resultando na expansão, acumulação e fortalecimento dos direitos humanos consagrados. Esse desenvolvimento revela a natureza complementar dos direitos humanos, ou seja, a ideia de que todos os direitos humanos são interdependentes e se complementam mutuamente.

São assim, considerados humanos, os direitos conferidos a todo e qualquer sujeito, no intuito de se resguardar sua dignidade, direitos esses que a sociedade política tem o dever de consagrar e garantir, todos decorrentes de alterações no pensamento filosófico, jurídico e político da humanidade, e que, positivados, convencionou-se designar por direitos fundamentais.

Corroborando com o arcabouço referencial de como os direitos humanos evoluíram, Cury (2008), explicita que, do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas, em virtude das quais, elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever, dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

Bobbio (2004, p. 9) afirma que:

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos humanos, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez, nem todos de uma vez por todas.

Sobre a evolução dos direitos humanos, Piovesan (2013) expõe que por mais de um século, a cultura jurídica latino-americana foi pautada na afirmação de um sistema jurídico endógeno e autorreferencial, o hermetismo de um direito purificado, na dimensão estritamente normativa, sob um prisma que abarcava como conceitos estruturais e fundantes a soberania do Estado no âmbito externo e a segurança nacional no âmbito interno, tendo como fonte inspiradora a lente, radicada no Estado e nos deveres dos súditos.

Esse paradigma tradicional passa a não responder às diversas realidades e testemunha-se a emergência de um novo paradigma a guiar a cultura jurídica latino-americana, com três características essenciais que são: o trapézio com a Constituição e os tratados internacionais de direitos humanos no ápice da ordem jurídica; a crescente abertura do Direito – agora “impuro”-, marcado pelo diálogo do ângulo interno com o ângulo externo; a abordagem dos direitos humanos centrada no ser humano e a segurança cidadã no âmbito interno, radicada na cidadania e nos direitos dos cidadãos.

As mudanças na abordagem dos direitos humanos, favoreceu o poder de articulação dos sujeitos sociais sobre a afirmação e positivação dos direitos, assim como também, a capacidade de mobilização e consequentemente a ampliação dos direitos.

Segundo Cury (2008), a capacidade de mobilização de uma ideia política reside nos seus conteúdos abstratos, destacando a abstração como uma fonte fundamental de sua força. Conforme observa o autor, os conteúdos de princípios gerais podem surpreendentemente passar por redefinições, resultando em uma contínua construção imperfeita e inacabada da questão dos direitos.

De acordo com a definição de Liebl (2020), os direitos fundamentais são aqueles que emanam da própria condição humana e que são reconhecidos e garantidos pelo ordenamento jurídico, sendo considerados fundamentais por se relacionarem com aspectos jurídicos essenciais, sem os quais a sobrevivência das pessoas estaria comprometida.

Entretanto, a mera formalização do reconhecimento desses direitos pelo Estado não é o bastante; é essencial concretizá-los, incorporá-los no dia a dia dos cidadãos e de seus agentes.

Segundo Chauí (1989, *apud* Cury, 2008) a prática de declarar direitos “não é um fato óbvio para todos os homens, que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos”.

Podemos sugerir que o fato de os direitos fundamentais serem para todos os cidadãos, remete para a evidência de que, geralmente, seja conferido de modo igualitário a todos os cidadãos, o que, infelizmente, não se observa na sociedade, pois a efetividade desses direitos é influenciada por várias questões, e, assim, nem todos têm acesso e garantias aos direitos constitucionalmente positivados.

Firmino (2013, p. 26 *apud* Liebl, 2020, p. 73) esclarece que “as necessidades humanas vêm sendo consideradas como fontes de direitos fundamentais, principalmente, os direitos daquelas parcelas excluídas em decorrência da prática de um modelo socioeconômico particular”. Diga-se do modelo capitalista, hegemônico no mundo.

Isso se origina da privação do acesso completo à participação social, que impede a voz e a influência das pessoas nas decisões que as afetam, além da imposição de restrições na satisfação de necessidades humanas básicas. Esse cenário de injustiças, afeta a dignidade humana e acentua o quadro de exclusão social.

Logo, essas privações e carências de certa parte da população impulsionam o surgimento de novas necessidades por meio da consciência dos agentes, e emergem assim, outros direitos, à medida que as necessidades individuais e coletivas se ampliam e novas demandas sociais precisam ser asseguradas nas relações entre os indivíduos e as vulnerabilidades socioeconômicas se agravam e acentuam-se, comprometendo a sobrevivência de grupos e indivíduos específicos. Assim, ampliam-se os direitos fundamentais que atendam às demandas sociais, políticas e econômicas emergentes.

Nessa perspectiva, os direitos fundamentais sociais, passam a ter relevância jurídica, pois sua essencialidade é tutelada pelas cartas constitucionais, sendo que estão

contidos no mínimo existencial, englobado no conteúdo jurídico do princípio da dignidade da pessoa humana.

Desta feita, a Constituição Federal Brasileira de 1988, define quais são os direitos sociais em seu art. 6º, assim descritos: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, Sarlet (2011, p. 111) define o objetivo principal dos direitos fundamentais sociais.

Garantir uma existência digna por meio de um mínimo existencial, nos seguintes termos: Os direitos sociais de cunho prestacional encontram-se a serviço da igualdade e da liberdade material, objetivando a proteção da pessoa contra as necessidades de ordem material e à garantia de uma existência com dignidade, constatação esta que tem servido para fundamentar um direito fundamental [...] a um mínimo existencial, compreendido aqui [...] não como um conjunto de prestações suficientes apenas para assegurar a existência [...] humana, mas uma vida com dignidade no sentido de uma vida saudável.

Outra vertente de análise, torna-se imprescindível para as garantias individuais e coletivas na perspectiva de ter e exercer o direito. Referente a isso, a eficácia dos direitos fundamentais sociais, referindo-se sobre a capacidade de os objetivos serem atingidos quando fixados previamente, ou seja, no mundo jurídico, é a capacidade de realizar os ditames jurídicos, porém, uma norma pode ter a sua eficácia jurídica, mas não a eficácia social, já que, no plano social, ela pode não estar sendo cumprida.

Muitos direitos fundamentais sociais não são aplicados imediatamente, e muitos até são violados. Vê-se isso quando se analisa a justiciabilidade deles, quanto ao fato de o cidadão ter que recorrer à justiça para ter a tutela desse direito.

Nesse sentido, para que haja uma melhor eficácia de normas que asseguram direitos, como: saúde, educação, assistência social, moradia, trabalho, é necessário que haja certos questionamentos, como as condições econômico-financeira do Estado e a competência do judiciário para intervir nas políticas públicas, sendo, por meio destas, o alcance dos efeitos dos direitos sociais, pois, para a eficácia dos direitos, exige-se um custo que deve ser garantido pelo Estado.

Logo, é preciso haver um conjunto de ações no tocante à aplicação de normas sociais ao delinear as necessidades básicas sociais, ao defini-las, ao estabelecimento de políticas públicas relevantes, priorizando o planejamento orçamentário destas, entre outras ações que viabilizem o atendimento ao direito positivado.

Nessa direção Gonçalves (2013, p. 190) esclarece que “a eficácia dos direitos fundamentais sociais está pautada na aplicabilidade de políticas públicas, que por sua vez,

são regidas por princípios constitucionais”, que são: Estado Democrático de Direito; Dignidade Humana; Universalidade, Igualdade e Seletividade; Descentralização e Participação Popular; Reserva do Possível; Proibição do Retrocesso; Segurança Jurídica; Uniformidade e Diferenciação Regional; Proporcionalidade ou Proibição de Excessos.

Como afirmam Barbugiani e Coelho (2017, *apud* Ribeiro, 2019):

Todos os direitos fundamentais sociais encontram-se emaranhados numa relação de interdependência: sem o trabalho não se consegue remuneração adequada para proporcionar moradia, alimentação e lazer, que, por sua vez, afetam a saúde, interferindo no aprendizado (educação) que sem o transporte para as escolas e as universidades sequer é efetivado. Essa é apenas uma das inúmeras conjunções de direitos sociais que podem ser identificadas.

Logo o atendimento pleno dos direitos fundamentais sociais, pressupõe a atuação do Estado para com políticas públicas e garantias de recursos para destinação nas diferentes esferas sociais da sociedade. Desta feita, a dignidade da pessoa humana não existirá sem um conteúdo mínimo necessário de direitos fundamentais sociais para a sua existência, pois esses, são pressupostos para que a dignidade possa existir.

Destacando o papel do Estado, Liebl (2020) ressalta que os direitos fundamentais sociais exigem consideráveis recursos estatais, pois sua missão primordial é salvaguardar a vida, o trabalho e outros elementos essenciais para a sobrevivência, todos relacionados à dignidade humana. Observa que, ao assegurar esses direitos aos cidadãos, o Estado cumpre um dos princípios fundamentais da república brasileira, a dignidade da pessoa humana.

Esses direitos, como direitos prestacionais, requerem uma intervenção ativa por parte do Estado para garantir sua eficácia e devido à sua natureza subjetiva, os cidadãos que possuem esses direitos têm o poder de exigir do Estado a prestação adequada desses direitos. Isso implica que o Estado não apenas reconhece esses direitos, mas também se compromete a fornecer as condições necessárias para que os cidadãos desfrutem deles plenamente.

Liebl (2020) explicita o problema da ineficácia das políticas públicas, implementadas pelo Estado, o que compromete o atendimento dos direitos sociais, quando alega a Reserva do Possível⁴, ou seja, faz alegações que o orçamento não é suficiente para atender a toda a demanda da população, portanto um ou outro direito não

⁴ Princípio que regulamenta a possibilidade e a abrangência da atuação do Estado no que diz respeito ao cumprimento de alguns direitos, como os direitos sociais, subordinando a existência de recursos públicos disponíveis à atuação do Estado.

irá ter a sua eficácia plena e imediata. Por conseguinte, não havendo, uma aplicação efetiva dos direitos sociais, não há o que se falar em dignidade da pessoa humana, pois, como visto, esse princípio somente é garantido se houver um conteúdo mínimo de direitos fundamentais sociais de forma efetiva.

Trazendo as reflexões de Cury (2002), sobre a realização das expectativas expressas em lei, em muitos casos, entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos e diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações.

Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa perante a obrigação jurídica expressa e por essas razões a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Na verdade, ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania, e sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha, e nela sempre reside uma dimensão de luta.

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo.

1.1 A criança como sujeito de direitos

Conforme Ribeiro (2019, p. 25), as expressões "ter direitos" e "exercer direitos" possuem significados distintos, “enquanto a primeira expressão carrega uma forte carga subjetiva ou representa uma simples expectativa, a segunda expressão sugere efetividade e exequibilidade”.

Quando afirmamos que uma criança nasce com direitos, estamos indicando que ela é detentora da capacidade de direito e gozo desde o nascimento, mas é somente ao longo do tempo que ela adquire progressivamente a capacidade de exercê-los de forma autônoma.

A existência de um direito está sempre associada à presença de um sistema normativo que regula as ações. Isso significa que um direito, seja ele do passado ou do presente, está intrinsecamente ligado à existência de um conjunto de normas que orientam o comportamento das pessoas. Nesse contexto, a existência do direito implica a existência de obrigações correspondentes a serem cumpridas.

Nesta perspectiva, Peixoto (2004, p. 31) esclarece que “o direito educacional brasileiro está, pois, ordenado em um conjunto de normas legais escritas que regulam as formas de instituição, organização, manutenção e desenvolvimento do ensino”. Essas diretrizes aplicam-se tanto às esferas familiares quanto às organizações governamentais e às instituições mantidas pela livre iniciativa.

Ao definirmos a criança como sujeito de direitos, somos impulsionados a descrever o processo pelo qual esse atributo foi estabelecido ao longo da história. É importante destacar o longo caminho percorrido por aqueles que lutaram em defesa da infância em suas diferentes dimensões, contextos e períodos de tempo. Esse destaque se torna ainda mais relevante quando consideramos que a criança, enquanto sujeito de direitos, muitas vezes não pode ser a própria pessoa a reivindicar esses direitos.

Os estatutos, leis, procedimentos e normas que protegem e promovem os direitos da criança são fundamentados nas evidências das vulnerabilidades enfrentadas pela infância nas sociedades modernas. Essa estrutura jurídica é estabelecida para oferecer uma base sólida para a proposição e implementação de políticas sociais destinadas a garantir a dignidade das crianças.

Essas medidas são fundamentais para assegurar que a infância seja protegida de abusos, negligência e exploração, além de promover seu pleno desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Ao estabelecer estatutos e leis específicos, bem como procedimentos e normas concretas, o objetivo é fornecer um arcabouço jurídico que garanta os direitos fundamentais das crianças e ofereça mecanismos efetivos para sua proteção e promoção.

No que diz respeito à noção de como as crianças estão sujeitas às estruturas e circunstâncias determinadas pelos adultos, Trevisan (2014, p. 28) aborda que “a cidadania infantil se desenvolve dentro de um contexto ambíguo, fragmentado e altamente influenciado por condições estruturais.” Ele examina a complexidade da cidadania infantil a partir da perspectiva dos direitos das crianças, incluindo o direito à participação das crianças.

Nesse sentido, Fernandes (2019) esclarece que a concepção de direitos da criança tem desempenhado um papel relevante em nossa sociedade, uma vez que a infância é amplamente reconhecida como um período de dependência e necessidade de proteção.

Portanto, a de se reconhecer a responsabilidade incontestável dos adultos em promover práticas que reafirmem essa responsabilidade, garantindo que a vida das crianças nesses cenários respeite sua condição de cidadãos ativos.

Embora, o estatuto de direitos das crianças tenha sido reconhecido, surge a questão de que, mesmo as crianças tendo sempre existido na sociedade, sua presença foi e continua sendo, persistentemente invisibilizada pelos adultos, comprometendo, assim, o reconhecimento delas como um grupo social com direitos.

Além disso, outro ponto de discussão relevante, refere-se às narrativas que envolvem a criança, nas quais ela não é representada na primeira pessoa. Nesse contexto, a criança não tem a oportunidade de se apropriar de sua própria história e não é reconhecida como sujeito da narrativa, sendo o adulto quem organiza e molda a forma como essa história é contada.

Isso resulta em uma “falta de escuta” das crianças, limitando sua capacidade de expressar suas próprias experiências e perspectivas. É fundamental que as narrativas em torno da infância permitam que as crianças sejam protagonistas de suas próprias histórias, possibilitando que elas sejam ouvidas e respeitadas em sua singularidade.

Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15) esclarecem que uma maneira direta de compreender a criança, seja individualmente ou em grupo, “seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança”.

Nesse sentido, observa-se que o conceito de criança foi gradualmente construído ao longo da história, assim como a concepção de infância. Essa construção atravessou diferentes períodos, desde a Idade Média até os dias atuais, onde as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos. Ao longo desse processo, houve mudanças significativas nas percepções e nas formas como a infância é compreendida pela sociedade.

Conforme Andrade (2010), as contribuições de Philippe Ariès (1986a) são significativas para compreender as representações e concepções da infância ao longo da história, mesmo que sua abordagem histórica linear e algumas limitações metodológicas tenham sido alvo de críticas de alguns estudiosos.

Através de estudos iconográficos, Ariès (1986b) revelou que, na sociedade francesa medieval, as crianças eram representadas de forma anônima nos primeiros anos de vida, durante a fase de paparicação. Ao discutir as “idades da vida,” argumenta que essas idades não apenas refletem o tempo biológico, mas também definem funções sociais, associando a infância à dependência, dada a necessidade de cuidadores para suprir as demandas básicas das crianças. Destaca que a infância como categoria surgiu com a

modernidade, já que até o século XII as crianças eram vistas como “pequenos adultos,” e sua distinção enquanto fase de vida foi reconhecida ao longo da evolução social.

A análise detalhada da obra de Ariés, conforme destaca Hermida (2021), permite reconhecer, além dos méritos mencionados, uma limitação importante, suas pesquisas sempre foram direcionadas para o estudo de crianças e infâncias pertencentes a famílias nobres, aristocráticas e burguesas. Diante do exposto, é evidente o papel protagonista da criança e de sua infância como categorias ativas na construção da realidade social nos séculos XVII, XVIII e XIX.

Hermida (2021) ressalta que a transformação em torno da criança proletária foi uma das forças motrizes do processo civilizatório, com impactos profundos nas relações sociais e familiares, no trabalho, na criação das primeiras leis trabalhistas e na preocupação emergente com a saúde no ambiente laboral. Contudo, como observado por Hermida, as análises de Ariès, omitem essa importante dimensão da realidade social da época.

A institucionalização da infância no início da modernidade ocorreu pela combinação de vários fatores, como a "criação de instâncias públicas de socialização, através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas", conforme afirma Sarmiento (2004, p. 4).

Segundo o autor deu-se, assim, a “institucionalização educativa da infância”:

Pela separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos, durante uma parte do dia, e pelo cometimento correspondente de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia (a inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o da ciência normal), o de uma ética (a do esforço) e a de uma disciplina mental e corporal (Ramírez, 1991; Foucault, 1993, *apud* Sarmiento, 2004, p. 05).

Essas considerações nos permitem perceber que esses direitos surgiram em um contexto que a percepção da infância foi se transformando ao longo do tempo, resultando em um aumento do reconhecimento e visibilidade social das crianças.

Isso nos leva a refletir sobre a evolução da concepção de infância e as lutas empreendidas para que as crianças conquistassem espaços e direitos dentro da sociedade. Esses apontamentos nos convidam a examinar de forma crítica a trajetória histórica das crianças como sujeitos de direitos.

Para Sarmiento (2006, p. 62-63 *apud* Mubarak Sobrinho, 2009, p. 75):

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta foram, deste

modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos. A precocidade do estudo das crianças pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia encontra aqui as suas razões de ser: as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da acção pedagógica dos mais velhos (cf. Rocha e Ferreira, 1994) e (Rollet e Morel, 2000). Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são 'invisíveis' porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social (Sarmiento, 2006, p. 62-63 apud Mubarak Sobrinho, 2009, p. 75).

De acordo com a perspectiva de Corazza (2002, *apud* Andrade, 2010), a história da infância é marcada por um silêncio histórico, não por falta de crianças, mas devido à ausência de problematização sobre essa categoria. Isso ocorre porque, desde tempos antigos até a era moderna, o conceito discursivo que hoje chamamos de 'infância' e a construção da figura social e cultural da 'criança' não faziam parte do discurso histórico e social.

Não é apenas a pesquisa dedicada exclusivamente às crianças que deve destacar suas singularidades, mas também os estudos sociais mais abrangentes. Assim como, gênero, raça/cor, etnia, orientação sexual, classe social e outras características específicas merecem reconhecimento, a infância carrega consigo um rico potencial para enriquecer nossa compreensão das complexidades das interações humanas.

Segundo Trevisan (2014), a evolução das configurações sociais e políticas desafiou as categorias tradicionais de cidadania, focada em elementos tradicionais de classificação do cidadão, dando particular atenção a grupos cujas reivindicações exigem maior inclusão, maior acesso a direitos universais, a igualdade e, a iguais estatutos enquanto cidadãos.

Nesse sentido, as crianças como membros ativos das sociedades, capazes de transformar e serem transformados por elas, sua cidadania adquire uma importância ampliada, especialmente em relação à sua participação nesses contextos. Portanto, a posição das crianças em sociedades democráticas e seu envolvimento tornaram-se tópicos cruciais nas discussões contemporâneas sobre cidadania.

Segundo Sarmiento e Marchi (2008) o campo de estudos da Sociologia da Infância (SI)⁵ é atravessado por disputas paradigmáticas decorrentes do debate das vertentes teóricas e pela discussão epistemológica sobre a construção do conhecimento de grupos

⁵ Movimento surgido na Europa e em alguns países de língua inglesa a partir de 1980, busca a compreensão da perspectiva da criança sobre o mundo, já que, geralmente, “do ponto de vista da micropolítica, do espaço local onde se relacionam e vivem as crianças, elas não dizem por elas mesmas, ou seja, são os pais, as professoras, as escolas, os médicos que falam sobre a criança, e às vezes, falam pelas crianças”.

sociais desprovidos de “voz própria” nas Ciências Sociais como é o caso das crianças. De uma forma muito esquemática, podemos dizer que a SI tem estado polarizada por três grandes correntes teóricas da Sociologia: a estrutural; a interpretativa e os estudos ancorados na perspectiva crítica.

A distinção entre estas três correntes, corresponde, grosso modo, à diferenciação teórica entre os paradigmas clássicos da Sociologia e à ênfase em três conceitos-chave, estruturantes do pensamento sociológico: a estrutura, a acção e a práxis. No entanto, a SI, tal como a própria Sociologia, enfrenta o desafio de ser capaz de articular estes conceitos-chave (normalmente utilizados de forma dicotômica ou não integrada) tanto no plano teórico quanto no conceptual. Como afirma A. Prout (2005), a tarefa de compreensão da complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenómeno contemporâneo e instável está ainda em seu início, tendo sido os maiores esforços da SI, até ao momento, o de “arranjar um espaço” para a infância na Sociologia moderna (Sarmiento; Marchi, 2008, p. 02).

Nessa abordagem, os autores salientam que a ciência do desenvolvimento infantil se concentrou em descrever minuciosamente o que as crianças não eram, o que elas não podiam fazer, sem se preocupar em reconhecer quem elas eram de fato e quais eram suas capacidades.

Os atributos designados às crianças refletiam o oposto do adulto e do que ele não era: irracional, vulnerável, imaturo e dependente. O foco estava na diferenciação entre a criança e o adulto, destacando as limitações e fragilidades, ao invés de valorizar as características e potenciais únicos da infância.

Para Castro:

As representações e identificações coletivas relativas a como crianças e adultos devem ser, agir e sentir regularam as possibilidades de constituição subjetiva tanto para os adultos, como para as crianças. As crianças modernas foram isoladas em espaços privados, colocadas como sujeito em devir e desprovidas de qualquer densidade subjetiva. Por conseguinte, elas não puderam se colocar como sujeito falantes nos espaços públicos da vida cívica. Elas tiveram que esperar a “maturidade” para que sua capacidade de fala emergisse como resultado do florescimento das capacidades inatas sob o manejo social adequado (Castro, 2013, p. 92).

Sarmiento (2001) destaca um aspecto importante da infância na era da segunda modernidade: a transformação e diversificação de suas identidades. Esta mudança é influenciada pelo processo de globalização, que afeta a experiência da infância globalmente e promove a noção de uma 'infância mundial' única. Ele observa que a globalização da infância é impulsionada por vários fatores: políticos, como a regulamentação de organizações como a Unicef e a OIT; econômicos, exemplificados pela criação de um mercado global de produtos infantis; culturais, como o impacto dos

mitos infantis disseminados por séries de televisão internacionais; e sociais, incluindo a institucionalização dos cotidianos das crianças e a expansão da educação em massa.

Com o surgimento da Globalização as culturas passaram a estabelecer conexões maiores de trocas entre si, isso significa dizer que no caso das crianças, tanto as que residem nos grandes centros urbanos quanto as que vivem em quilombos, aldeias ou as margens dos rios, passaram a ter acesso e compartilham dos mesmos bens de consumo básicos, um exemplo do que falamos pode ser expressado nas roupas de personagens da Disney, tomar o refrigerante Coca-Cola, ter um celular, enfim, existem muitos exemplos que podem demonstrar como a Globalização tornou as culturas aparentemente próximas (Cruz, 2022, p.46).

No entanto Cruz (2022) ressalta que a Globalização, não assumiu o comando da infância, pois padrões regionais importantes permanecem e as tendências antigas incorporadas no modelo moderno de infância, como a fabricação de brinquedos artesanais entre crianças ribeirinhas, quilombolas ou indígenas, são realidades muito comum que fomenta os simbolismos das culturas desses povos.

Segundo Silva (2012, p. 28), os avanços nos direitos das mulheres e das crianças, resultantes das mudanças globais e sociais, progressivamente promoveram transformações no pensamento social sobre as crianças e suas infâncias. Nesse sentido, “as diferentes formas de concepção sobre criança, acompanham a evolução da história da humanidade, incidindo sobre a forma como as famílias resolvem as questões sobre cuidado e guarda dos filhos”.

A compreensão desses processos é fundamental para apreciar como a infância é moldada em diferentes contextos e como as identidades infantis se diversificam em resposta a essas influências globais. Essa perspectiva oferece conhecimentos valiosos para a análise das experiências variadas e ricas da infância em um mundo cada vez mais interconectado.

Essa diversificação e transformação das identidades infantis em um contexto globalizado levam a questionamentos importantes sobre como os direitos das crianças são afetados nesse cenário. Dessa maneira, a extensão do impacto da globalização nos direitos das crianças pode ser avaliada examinando a aplicação desses direitos, um processo que, segundo Tomás (2014), ocorre de forma lenta, heterogênea e com impactos limitados na vida cotidiana das crianças.

Nesse sentido, há também um cenário preocupante de desvalorização desses direitos que é marcado por dificuldades em manter esses direitos que, embora anteriormente vistos como garantidos e consagrados, enfrentam um contínuo adiamento de sua institucionalização.

Conforme Tomás:

Esta balança oscilou sempre, e continua a oscilar, no tempo e no espaço relativamente aos sentimentos e as atitudes para com a infância. A criança e a infância são construções sociais e, desta forma, é tarefa impossível a generalização de uma ou duas imagens, ainda que elas sejam importantes e que se tornem ingredientes fundamentais para a prática e para a ação social e profissional dos adultos que com elas trabalham e, ainda, que tenham influência nos quotidianos infantis. A idade tem sido um elemento de diferenciação social e pensar sobre ela, significa identificar-se um grupo de pertença temporal e configurar uma determinada imagem ou imagens que temos dessa mesma idade. Assim, é importante compreender como as construções locais e globais de ‘criança’ interagem e se relacionam entre si, desconstruindo, desta forma, a ideia de uma infância única e homogênea (Tomás, 2014, p. 133).

Trabalhando com as ideias de “globalização hegemônica e globalização contra hegemônica” Sarmiento (2001) destaca:

Os efeitos da globalização hegemônica que constata o estado de vulnerabilidade, miséria e exploração a que é submetida grande parcela das crianças do mundo, em especial dos países periféricos a exemplos: a crescente inserção da mão de obra infantil no mercado de trabalho; o aumento dos indicadores da pobreza infantil e o fortalecimento de um mercado global da infância influenciando na formação dos padrões de comportamento, nos estilos de vida e nas culturas da infância. Em contrapartida, a globalização contra hegemônica propaga um maior interesse pela criança, favorecendo a difusão mundial dos direitos da infância e a expansão de movimentos sociais em defesa da cidadania da infância (Sarmiento, 2001, p.16-18).

Sarmiento (2004) salienta que esse esforço de normalização e homogeneização tem implicações significativas na formação de uma infância global. Para ele, isso não elimina, mas, ao contrário, amplifica as desigualdades que são inerentes às condições sociais, gênero, etnia, local de nascimento, residência e grupo etário a que cada criança pertence.

Dentro da noção de infância global, existem diversas manifestações de infância, e a desigualdade é uma característica intrínseca à condição social da infância contemporânea. Essa intensificação da modernidade, conhecida como segunda modernidade, acentua essas desigualdades dentro do contexto do processo homogeneizador da globalização.

O que pretendo enfatizar é que estas mudanças, que conjugam a plena expansão dos fatores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam, têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças. As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajetos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. Há, deste modo, um processo de reinstitucionalização, isto é, o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora (Sarmiento, 2004, p. 07).

Para Bujes (2014), as novas formas de organização social, política e econômica correspondem a sutis transformações na maneira como os sujeitos são percebidos,

categorizados, diferenciados e (con)formados. É o momento da instituição das disciplinas como procedimentos de poder que visam a obtenção de corpos dóceis e úteis.

Com base nos estudos de Foucault (1997), Bujes (2002) esclarece que a transformação dos mecanismos de poder sobre as populações que caracteriza o biopoder⁶, este conjunto de técnicas que se dissemina pelo corpo social e passa a ser utilizado por variadas instituições como a escola, a família, o exército, a polícia, a medicina tanto age no nível dos processos econômicos quanto opera no âmbito da organização social, segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo.

Dentro desse contexto de transformações, e influenciadas pelas novas dinâmicas da sociedade e da família, desenvolvem-se e se estabelecem as instituições educacionais modernas, incluindo aquelas que têm a responsabilidade de cuidar e educar as crianças desde os primeiros anos de vida.

Nessa perspectiva, a investigação do significado da infância atraiu interesse de pesquisadores de diversas áreas, revelando a natureza multidisciplinar desse campo. Apesar das trajetórias de pesquisa variadas, há consenso de que a evolução do conceito de infância é moldada pelos fatores econômicos, históricos, culturais e políticos que influenciam as relações sociais e a formação das ideias e concepções de que nos apropriamos.

Outros fatores aliados aos saberes científicos sobre infância contribuíram para a sua institucionalização na modernidade, dentre eles a institucionalização da escola pública, o sentimento de cuidado e proteção das famílias e a promoção da administração da infância.

Em Mubarak Sobrinho (2009), fundamentado nos estudos da antropóloga Allison James e do sociólogo Alan Prout, de 1990, explicita seis princípios destacados pelos autores, que têm sido utilizados para orientar a consolidação de um novo paradigma para o estudo da infância e que muito contribuíram, tanto teórico quanto metodologicamente, para os “Novos Estudos Sociais da Infância”:

1. A infância deve ser entendida como construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. A infância,

⁶ Biopoder é um conceito elaborado originalmente pelo filósofo e historiador francês Michael Foucault, usando-o em seus cursos no Collège de France, publicado o termo apareceu pela primeira vez em *A vontade de Saber*, primeiro volume do estudo sobre a sexualidade ocidental do autor, a *História da Sexualidade*, em 1976. Em 1978, no curso intitulado *Segurança, território, população*, Foucault estabelece como fio condutor de suas análises o estudo do biopoder, definindo-o como "o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder" (Foucault, 2008a, p. 3).

por oposição à imaturidade biológica, nem é uma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico estrutural e cultural das várias sociedades.

2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, pois estudos comparativos revelam mais uma variedade de “infâncias” do que um fenômeno único e universal.

3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.

4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.

5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais direta na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio das pesquisas experimentais.

6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (Mubarac Sobrinho, 2009, p. 36-37).

Mubarac Sobrinho (2009) ressalta que, no Brasil, trabalhos significativos realizados nos últimos anos oferecem perspectivas promissoras sobre as crianças como agentes sociais, ampliando suas presenças tanto na literatura especializada quanto em espaços dos quais foram historicamente silenciadas. No entanto, ele observa que, no campo das Ciências Humanas e Sociais, os estudos sobre criança e infância ainda carecem de uma atenção mais constante e sistemática por parte dos pesquisadores.

Cruz (2022) destaca que nesse contexto a nova Sociologia da Infância busca dialogar, abordando a realidade de crianças marginalizadas, como aquelas que vivem nas ruas, em lixões, em comunidades periféricas ou que são vítimas de violência e exploração. A investigação dessas diferentes realidades infantis proporciona visibilidade a infâncias frequentemente excluídas da sociedade, devido ao silenciamento social e simbólico que afeta as vozes dessas crianças, cujas trajetórias muitas vezes são relegadas ao esquecimento.

Os estudos contemporâneos, especialmente aqueles realizados pela Sociologia da Infância, partem do princípio de que as crianças são participantes ativas na sociedade e não apenas passivos. Essas pesquisas, segundo Souza (2017), propõem investigar a infância em seus próprios termos, rompendo com o adultocentrismo. Dessa forma, a criança é compreendida como um ser social e histórico, atuando como produtora de cultura e contribuindo para a construção social.

De acordo com Corsaro (2011), a Sociologia da Infância atribui às crianças um status distinto, caracterizado por dois aspectos centrais. Primeiramente, as crianças são reconhecidas como agentes sociais que interagem ativamente e de forma criativa com o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo que são influenciadas pelas estruturas sociais

adultas. Segundo, a infância é compreendida como uma categoria estrutural que abrange sujeitos de uma faixa etária específica.

Para Sarmento (2004, p. 371), é preciso que se faça uma distinção semântica entre infância e criança, categorias que muitas vezes são apresentadas com o mesmo significado no senso comum, “infância, para significar a categoria social, e criança, ao sujeito concreto que na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero”.

A concepção de infância como uma categoria historicamente construída, emerge das relações sociais, nas quais a criança desempenha um papel ativo. Ela possui suas características, que são influenciadas pelo contexto em que vive. Além de ser influenciada, a criança também contribui para a cultura e a sociedade, participando ativamente na construção e transformação do mundo. Isso torna a infância em um processo dinâmico e interativo, onde a criança tem um papel ativo na construção e mudança do ambiente à sua volta.

De acordo com Santos (2016), as concepções sobre a criança e a infância estão intrinsecamente ligadas à época e às influências que moldaram sua construção. Isso ressalta a ideia de que cada período histórico gera seus próprios discursos e expressa seus ideais e expectativas em relação às crianças, o que nos leva a pensar que a infância é, portanto, uma construção social.

Nesse contexto de redefinição conceitual sobre a infância, emerge a visão da criança como cidadã plena. Essa concepção delineia a criança como não apenas uma presença na sociedade, mas como um agente ativo, reconhecida como um sujeito detentor de direitos, plenamente inserido nas dinâmicas sociais e políticas.

No entanto, segundo Sarmento (2004), no seu estatuto social, face aos direitos sociais, as crianças não têm capacidade jurídica de decisão autônoma, necessitam de proteção e têm uma responsabilidade social em parte depositada em quem exerce o poder paternal.

Sarmento (2004) destaca que o estatuto jurídico vigente condiciona de forma significativa as condições de vida das crianças, impactando especialmente aquelas que pertencem a grupos sociais vulneráveis. Estatisticamente, as crianças representam o grupo geracional mais afetado pela pobreza, sendo também as mais prejudicadas por doenças, guerras, insegurança urbana, crises financeiras globais, desastres ambientais, além de

violência direcionada a grupos específicos, como crianças indígenas⁷, negras, quilombolas, de comunidades periféricas e migrantes. Esses fatores acentuam a desigualdade e as dificuldades enfrentadas por essas crianças, condicionando profundamente suas formas de existência e limitações sociais.

Diante desse entendimento, Kuhlmann (1998) nos convida a considerar a história da infância, especificamente entre as crianças em situações de vulnerabilidade, considerando as múltiplas experiências que atravessam contextos históricos, geográficos e sociais diversos.

É preciso conhecer as representações de infância e, ao mesmo tempo, localizá-las em suas realidades sociais, reconhecendo-as como agentes ativos na construção da história. Essa perspectiva instiga a compreensão das experiências infantis dentro de um quadro mais amplo, no qual a voz e a participação das crianças sejam reconhecidas e valorizadas.

Kuhlmann (1998) nos alerta para a tendência de perceber a infância de forma abstrata, desconsiderando as realidades concretas vividas pelas crianças, especialmente aquelas das classes populares. Isso pode levar à dupla exclusão, pois negligência tanto o acesso limitado à educação quanto a ausência de compreensão da totalidade das experiências vividas nos primeiros anos de vida por muitas pessoas pertencentes a essas classes.

Assim, o processo histórico de constituição dos direitos das crianças, em que se torna visível o tempo e o espaço de ser criança, por um longo tempo mantidos na invisibilidade, e que ficaram subjugados pelo grupo social dos adultos, torna-se fundamental observar os momentos de construção dos documentos legitimadores de direitos da criança, as características e a natureza dos direitos que daí resultaram e que foram oscilando entre a provisão e a proteção e agregaram, mais tarde, a dimensão da participação.

Embora, possamos datar a preocupação internacional com os direitos da criança como tendo início no final do século XIX, apenas no século XX foram aprovadas a Declaração de Genebra (1924 e 1948) e a Declaração sobre os Direitos da Criança (1959), e, posteriormente, temos a Convenção sobre os Direitos da Criança

⁷ No início de 2023, o recém-criado Ministério dos Povos Indígenas, presidido por Sônia Guajajara, divulgou que cerca de 570 crianças da Terra Indígena Yanomami foram mortas pela contaminação por mercúrio, desnutrição e fome. A Polícia Federal (PF) determinou abertura de inquérito para apurar crimes de omissão e genocídio do governo Bolsonaro diante da crise humanitária vivida pelo povo Yanomami.

(CDC), adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, que entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Representa o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, sendo ratificado por 196 países, tendo o Brasil ratificado a CDC em 24 de setembro de 1990.

Nessa perspectiva, destaca-se o ensinamento de Hammarberg (1990 *apud* Ribeiro, 2019) que organiza os dispositivos da Convenção Internacional em 3 categorias, a saber:

- 1 – **Direitos relativos à provisão:** onde são reconhecidos os direitos sociais da criança: saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- 2- **Direitos relativos à proteção:** onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflitos;
- 3 – **Direitos relativos à participação:** onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade (grifos meus) (Hammarberg, 1990 *apud* Ribeiro, 2019, p. 37)

Hammarberg (1990) salienta ainda que nem todos os direitos sejam plenamente percebíveis e exigíveis, não obstante os direitos subjetivos devem ser acionáveis por aqueles que o reconhecem. Destacando o pensamento de Malaguzzi, autor do texto - *Uma carta dos três direitos (Una carta per tre diritti, no original)* em que escreve “a cidadania dessas crianças deve pautar-se nos direitos, não nas necessidades”.

Esta reflexão merece ser debatida a fim de contribuir com políticas públicas que contemplem este pensamento e, conseqüentemente, promova a justiça social na educação infantil. Nesse sentido, Boff (2000, p. 22 *apud* Ribeiro, 2019, p. 75) expressa bem essa preocupação ao dizer que “se não buscarmos uma nova civilização, a terra poderá continuar, mas sem nós”.

Podemos afirmar que a Constituição Brasileira de 1988 (CF/88) marcou um momento fundamental na doutrina relacionada à criança e ao adolescente. Foi a primeira vez na história das constituições brasileiras em que a criança foi reconhecida explicitamente como sujeito de direitos. Além da CF/88, outros documentos legais também são marcos importantes na evolução dos direitos das crianças, representando a luta por uma infância que assegure uma vivência digna e cidadã. Esses documentos refletem o compromisso da sociedade em garantir a proteção, o desenvolvimento e a participação plena das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direito.

No entanto, embora tenhamos avançado significativamente na garantia de direitos fundamentais, como o direito à educação, à saúde, à proteção contra a violência e à

participação ativa na sociedade, ainda existem desafios persistentes, para pensarmos o que percorremos, e o que ainda precisamos percorrer.

Um dos desafios é garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero ou local de residência, tenham acesso igualitário a oportunidades e recursos que promovam seu pleno desenvolvimento.

A discriminação e o preconceito que afetam as crianças, seja por questões de gênero, raça, deficiência ou outras características, ainda persistem e se agravam nesses tempos recentes. É necessário promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade, para que todas as crianças se sintam incluídas e respeitadas em suas singularidades.

Sendo assim, é fundamental fortalecer os mecanismos de proteção e denúncia, além de promover a conscientização e a educação sobre os direitos das crianças para prevenir a violação dos direitos das crianças, seja no âmbito da violência doméstica, abuso sexual, trabalho infantil ou qualquer forma de exploração.

Lutarmos e nos engajarmos em espaços representativos dos setores organizados da sociedade, para que as vozes das crianças sejam ouvidas e consideradas em todas as decisões que afetam suas vidas. Isso implica em criar espaços e oportunidades para que as crianças expressem suas opiniões, sejam consultadas em questões que as afetam e tenham participação efetiva na construção de políticas públicas voltadas para elas.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos em leis específicas, se constituiu a partir de muitos anos de luta, de debates e embates pelos movimentos sociais (Gonçalves, 2016). No entanto, a conquista efetiva dos direitos das crianças só será alcançada por meio da articulação com questões mais amplas, que estão intrinsecamente ligadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade.

Compreender e abordar as questões fundamentais que afetam a infância requer uma análise holística, que leve em consideração as estruturas de poder, os valores culturais, as desigualdades sociais e as políticas públicas. A promoção e proteção dos direitos das crianças não podem ocorrer isoladamente, mas devem ser parte integrante de uma agenda mais abrangente de transformação social, com o objetivo de criar uma sociedade mais justa e inclusiva para todas as crianças.

Essa afirmação ressalta as lutas em prol de uma infância na qual as crianças sejam valorizadas em todas as suas diversas dimensões, reconhecendo-as como sujeitos históricos e detentores de direitos. Essa luta abrange questões que vão além, abrangendo a concepção de criança e infância, o papel da escola, o papel da sociedade, bem como

princípios éticos e respeito pelas particularidades do desenvolvimento e formação das crianças.

Nesse sentido é importante compreender e abordar todas essas questões de maneira integrada para garantir uma infância plena e saudável, onde as crianças possam crescer e se desenvolver de forma adequada, sendo reconhecidas em sua individualidade e dignidade.

1.2 O direito da criança à educação e os documentos legais

A educação, parte integrante da cultura humana, é um direito humano fundamental que tem sido assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Em qualquer sociedade historicamente constituída, a educação é considerada indispensável para todas as pessoas. É também, compreendida como instrumento para a apropriação dos saberes e conhecimentos produzidos ao longo da existência da humanidade. Através da educação, os indivíduos têm a oportunidade de adquirir e desenvolver habilidades, promover o pensamento crítico e participar ativamente na sociedade.

Nesse contexto, observa-se que na construção de sua história, a humanidade desenvolve competências e habilidades nos aspectos intelectual, físico e moral que se revelam na produção de conhecimentos, técnicas, valores e atitudes, configurando o seu saber historicamente produzido.

Assim, conforme observa Rodrigues (2011), a educação, tanto em seu processo quanto em sua finalidade, se encontra intrinsecamente ligada às abordagens práticas empregadas, aos códigos normativos vigentes e aos valores compartilhados pelos membros de uma sociedade específica, dentro dos limites de uma cultura e de um contexto histórico.

A isso, Ribeiro (2019) acrescenta que, como todos os direitos humanos, o direito à educação é inerente a todos os seres humanos, abrangendo indivíduos de todas as idades, gêneros, raças, classes sociais, origens étnicas, situações econômicas, status legais, ou quaisquer outras características. Isso inclui tanto crianças quanto adultos, em diferentes contextos e condições sociais.

A declaração e a efetivação do direito a educação tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, em que segundo Cury (2002) carrega uma forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social.

Desta feita, especificamente, sobre os direitos da criança, podemos afirmar que são muitos os desafios para que no âmbito internacional, nacional, proclamados, respectivamente, pela: Declaração de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei 11.525 (2007), realmente sejam efetivados, a fim de garantir à criança os seus direitos e sua prioridade absoluta.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança estabelece princípios fundamentais para assegurar o bem-estar das crianças, isso inclui o direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas tanto para a criança quanto para a mãe, visando o crescimento saudável. Além disso, garante o direito ao amor, compreensão e um ambiente afetivo e seguro para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Por conseguinte, a sociedade e as autoridades públicas têm a responsabilidade de cuidar das crianças em situação de abandono ou com necessidades econômicas. O direito à educação gratuita e ao lazer infantil é um princípio importante, promovendo uma educação que desenvolva aptidões, individualidade e responsabilidade social compartilhada com a família e que assegurem o bem-estar e o pleno desenvolvimento das crianças (UNICEF, 1989).

Em seu preâmbulo, e em muitos dos seus artigos, a Convenção define os direitos da criança num sentido realmente próximo da Declaração dos Direitos da Criança, da ONU, em 1959, apenas como direito a uma proteção especial: “a criança tem necessidade de uma proteção especial e de cuidados especiais, notadamente de uma proteção jurídica, antes e depois de seu nascimento. A Convenção avança e acresce a esse “direito à proteção especial”, outros tipos de direitos que só podem ser exercidos pelos próprios beneficiários: o direito à liberdade de opinião (Art.12), à liberdade de expressão (Art. 13), à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (artigo 14), à liberdade de associação (Art. 15). Direitos que pressupõem certo grau de capacidade, de responsabilidade, isto é, que pressupõem sujeitos de direitos como titulares (Brasil, 2006, p. 21).

Conforme destacado anteriormente, é fundamental compreender que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é uma conquista relativamente recente, tanto no contexto global quanto local. Isso realça a relevância histórica das lutas sociais e políticas na busca por esse reconhecimento. A análise dessa história nos permite identificar e compreender os obstáculos que ainda existem e que dificultam a plena realização dos direitos das crianças.

Nesse sentido, os marcos legais que solidificaram o direito das crianças à educação são frutos de lutas históricas de diversos segmentos e movimentos sociais e se

inserir em um movimento mais amplo de defesa dos direitos humanos e civis. Destacamos no quadro a seguir, os mais importantes no contexto brasileiro.

Figura 1- Marcos legais da Educação Infantil no Brasil

1988 Constituição Federal Brasileira	1990 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1998 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1999 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2005 Política Nacional para a Educação Infantil	2006 Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para a Educação Infantil	2007 FUNDEB Lei nº 11.494/2007	2009 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2014 Plano Nacional de Educação (2014/2024)
2015 Lei 12.796/2013 altera a LDB nº 9394/96	2016 Declaração de Incheon OD 54	2016 Marco Legal da Primeira Infância	2018 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	2020 Novo FUNDEB Lei nº 14.113/2020

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em estudos do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI, 2021).

Os marcos legais que regem o direito da criança brasileira à educação, a partir do processo de redemocratização do Brasil, na contemporaneidade, estão diretamente relacionados com as transformações que influenciaram a legislação a respeito e às lutas encampadas pelos sujeitos defensores da infância e das crianças brasileiras.

Processo histórico explicitado por Piovesan:

Após o longo período de vinte e um anos de regime militar ditatorial que perdurou de 1964 a 1985 no País, deflagrou-se o processo de democratização no Brasil. Ainda que esse processo tenha se iniciado, originariamente, pela liberalização política do próprio regime autoritário, em face de dificuldades em solucionar problemas internos, as forças de oposição da sociedade civil se beneficiaram do processo de abertura, fortalecendo-se mediante formas de organização, mobilização e articulação, que permitiram importantes conquistas sociais e políticas. A transição democrática, lenta e gradual, permitiu a formação de um controle civil sobre as forças militares, exigiu ainda a elaboração de um novo código, que refizesse o pacto político-social. Tal processo culminou, juridicamente, na promulgação de uma nova ordem constitucional (Piovesan, 2013, p. 84).

Adicionalmente, a Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, CF-88), denominada “Constituição Cidadã” em seu artigo 205 estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, a CF-88 garante que a educação é um direito individual, como também um direito público difuso. Cabendo ao Estado e a família exercê-lo, com colaboração da sociedade.

Além disso, o Artigo 53 da Constituição reforça a importância do direito à educação, estabelecendo uma hierarquia de objetivos para a ação educativa. Em primeiro lugar, destaca-se o pleno desenvolvimento do educando como pessoa. Em seguida, enfatiza-se a preparação para o exercício da cidadania. Por fim, ressalta-se a qualificação para o trabalho. Essa ordem de prioridades reflete a compreensão de que a educação não se limita apenas à preparação profissional, mas busca o desenvolvimento integral dos indivíduos, formando cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Esse enunciado revela a intenção dos legisladores e da sociedade civil organizada, que participaram da elaboração e consolidação do texto constitucional, em relação ao direito de todos os cidadãos à educação. Essa intenção está ancorada na interligação entre obrigação, responsabilidade e colaboração dos diversos entes e setores representativos da sociedade. Essa conexão é fundamental para garantir o pleno exercício da cidadania por meio da educação.

Cury (2002) destaca que a responsabilidade, neste contexto, abrange a obrigação de cumprir prestações sociais atribuídas a um sujeito. Além de enfatizar que, no caso dos administradores públicos, a obrigação de cumprir os encargos e atribuições é fundamental, uma vez que qualquer omissão ou irregularidade pode resultar em responsabilização.

Da mesma forma, Cury (2002) ressalta a conexão entre o direito à educação escolar e a democracia, com a legislação e o Estado desempenhando papéis essenciais na garantia da igualdade de oportunidades e na redução das desigualdades originadas pela distribuição capitalista da riqueza.

Nesse sentido, a CF-88, em seu art. 227, determina:

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

Segundo Kramer (2020), a construção de uma nova forma de olhar a criança – a criança cidadã – expressa na referida Constituição (Brasil, 1988) só foi possível pela força de um movimento social, que conseguiu se introduzir no processo constituinte e se fazer

presente a partir de uma emenda popular, liderada pelo Movimento Nacional Criança e Constituinte⁸, essa articulação inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos, um marco para o lançamento de princípios e de implementação de novas políticas para a infância.

Nesse contexto, a criança é explicitamente incorporada ao texto constitucional como sujeito de direitos mencionados e garantidos prioritariamente pela família, sociedade e Estado. Além dos direitos fundamentais, como o direito à vida e à alimentação, a criança também é mencionada quanto ao direito à educação, sendo assegurado em conjunto com os direitos dos pais ou responsáveis até os seis anos de idade, bem como a proteção contra qualquer forma de crueldade.

Ainda nesse sentido, o artigo 227 (CF-88) estabelece uma recomendação enfática em defesa da criança, ao determinar que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir, com absoluta prioridade, o direito à educação. Essa abordagem pedagógica adota uma visão da criança como um ser social e histórico, considerando também sua pertinência a uma determinada classe social e cultural.

Por isso, na CF/88, a educação das crianças de 0 a 6 anos, que anteriormente era frequentemente vista como assistência e amparo, passou a ser reconhecida como um direito do cidadão e uma responsabilidade do Estado, em uma abordagem educacional que reflete os movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção das crianças deve ser garantida, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público.

A legislação reafirma o compromisso do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, reconhecendo a importância das creches nesse contexto. Ao incluir as creches no âmbito da educação, destaca-se a natureza educativa dessas instituições, que vai além do simples cuidado. Essa abordagem representa um marco significativo na história da educação infantil em nosso país, ampliando as possibilidades de desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

Segundo Silva (2021, p. 36) a atenção à educação das crianças pequenas, que historicamente era responsabilidade exclusiva da família, passou a demandar uma significativa ampliação das políticas públicas por parte do Estado brasileiro, à medida que as mudanças sociais foram se consolidando. A concepção de creche como um direito

⁸ Movimento que articulou o setor público federal, a partir de diversos ministérios, com mais de 600 organizações não governamentais, recordista em número de assinaturas com mais de um milhão e duzentos mil signatários de todas as unidades da Federação

inerente à criança, e não apenas como um direito da mulher trabalhadora, começou a ganhar força no Brasil no final do século XX. Essa mudança de perspectiva passa a exigir que o Estado, juntamente com as/os empregadoras/es, compartilhe as responsabilidades no atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, reconhecendo a creche como um espaço fundamental para o desenvolvimento infantil e não apenas como um suporte para a força de trabalho feminina.

Após a promulgação da CF-88, quando diversas esferas da administração pública federal estavam se ajustando aos novos tempos e afastando-se do instituído pelos governos pré-Constituição de 1988 (redemocratização)⁹, as políticas públicas de Educação Infantil eram também instituídas pela recém criada Coordenação de Educação Infantil (COEDI).

Dentre os principais objetivos da política de Educação Infantil, estabelecidos pela COEDI, estavam os seguintes: expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Sendo assim, a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, estabelecida pela Lei nº 11.114/2005, e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, conforme a Lei nº 11.274/2006, representam avanços significativos na educação brasileira. Essas leis estabelecem não apenas a ampliação do período de escolarização, mas também estabelecem prazos para a implementação dessas mudanças pelos sistemas educacionais, visando garantir uma educação de qualidade e acesso universal às crianças em idade escolar.

Em decorrência dessas determinações legais, a Educação Infantil sofreu impactos significativos. A Emenda Constitucional nº 53/2006, por exemplo, promoveu alterações no texto da CF/88, reduzindo para cinco anos a idade mínima para a frequência na educação infantil, além de introduzir mudanças relacionadas ao financiamento, responsabilidades e obrigações. Essas modificações refletem a importância atribuída à educação na primeira infância e evidenciam o reconhecimento de seu papel fundamental no desenvolvimento e formação das crianças.

⁹ Período em que, progressivamente, foram ampliadas novamente as garantias individuais e a liberdade de imprensa, levando a eleição do primeiro presidente civil após 21 anos de ditadura militar. Esse processo foi composto por momentos de avanço e recuo dos militares, pois, desejavam garantir uma transição controlada, sem que os setores mais radicais da oposição chegassem ao poder. Momento histórico, marcado por medidas de distensão e repressão.

Além do previsto na CF/88, outras leis desempenham um papel fundamental na regulamentação e complementação do direito à educação infantil, como é o caso da Lei nº 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir dessa legislação, tornou-se possível observar transformações significativas na maneira como a infância passou a ser abordada, com ênfase no atendimento universal às crianças, não se restringindo apenas àquelas em situação de vulnerabilidade.

Dessa forma, essas mudanças representam um avanço na garantia do acesso e da qualidade da Educação Infantil para todas as crianças, reconhecendo sua importância na promoção do desenvolvimento pleno e na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Conforme argumenta Kramer (2020), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) resultou de um intenso trabalho que uniu esforços de militância política, pesquisa acadêmica, reflexão teórica e prática de profissionais de diversas áreas, campos do conhecimento e culturas. Bem como, propiciou a reversão de uma trajetória anterior de documentos, políticas e ações que não contribuíam para a educação e o cuidado das crianças e sua emancipação.

Além disso, de acordo com Kramer (2020), na década de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Brasil enfrentava uma realidade em que 20% das crianças estavam fora da escola. Trinta anos mais tarde, conforme dados da UNICEF (2019), esta taxa foi significativamente reduzida para 4,7%. Essa redução foi influenciada por diversas formas de mobilização social, bem como por ações, projetos e programas governamentais que visaram construir um país menos desigual.

Nesse contexto, é importante destacar que o ECA dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente que em seu Art. 2º - “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” e no seu Art. 3º - estabelece que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Além disso, no Capítulo III¹⁰, que trata especificamente sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, na perspectiva de formar para a cidadania, princípio já posto pela CF-88, igualmente o ECA, estabelece os direitos fundamentais: “a

¹⁰ A redação do inciso IV foi alterada pela Lei 13.306 de 2016. Ficando assim: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”.

criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990).

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9394/96, outro marco importante, na definição e regulamentação do sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Brasileira. Estabelece em seu Art. 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Art. 1º também reconhece a abrangência dos processos formativos, reconhecendo e valorizando os diversos espaços e contextos nos quais a educação pode ocorrer. Enfatiza a compreensão de que as instituições escolares são apenas uma parte do conjunto da sociedade e têm a responsabilidade, dentro de suas competências, de contribuir para os processos educativos. Isso significa que a educação envolve a participação ativa de diferentes atores sociais, como famílias, comunidades e outras instituições, reconhece a perspectiva ampliada e integrada da educação.

Para melhor delimitação desta temática, serão apresentados os artigos da LDB/9394/96¹¹ que mencionam a Educação Infantil que são:

Art. 4º. Estabelece o dever do Estado com educação escolar pública, que será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade¹²;

Art. 6º. Estabelece como dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas;

¹¹ Além da LDB 9394/96, vigoraram no Brasil outras, a primeira, LDB N° 4024/61, prevista na Constituição de 1934 e regulamentada em 1961 e a LDB N° 5.692/71.

¹² O Projeto de Lei do Senado n° 414, de 2008, altera a redação dos arts. 4º, 6º, 29, 30, 32 e 87 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe sobre a educação infantil até os 5 (cinco) anos de idade, com a Lei n° 11.274, de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, ampliando a duração de nove anos para o ensino fundamental.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem: I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, mantidas pelo Poder Público municipal; II – as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 29¹³. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

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

Além do estabelecido pela LDB a Resolução nº 5/2009, do Conselho Nacional da Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), destaca que creches e pré-escolas “se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de

¹³ Os Artigos 29, 30 e 31 da LDB/9394/96 estão descritos na Seção II, específica para Educação Infantil. Os Artigos 4º, 6º, 11, 18, 21 e 26 estão em outros capítulos, artigos e seções da Lei.

ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2009). A ampliação da obrigatoriedade foi incorporada à LDB em 2013, estabelecendo a obrigatoriedade plena da matrícula de todas as crianças de quatro a cinco anos em instituições de Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 214 prevê um Plano Nacional de Educação com duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho.

No Art. 87, ficou instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da referida lei. E no inciso primeiro, ficou estabelecido que a União, no prazo de um ano a partir da publicação, encaminhar ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁴”.

Esta declaração serviu como base para outros compromissos e metas educacionais subsequentes, como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que inclui a meta específica de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Apesar dos compromissos estabelecidos, após a promulgação da CF/88, não foi elaborado imediatamente um plano de educação nacional, devido a uma série de desafios e circunstâncias que afetaram o processo político e educacional no Brasil, como: instabilidade política; divergências e interesses diversos que dificultaram a construção de consensos e a formulação de políticas educacionais; complexidade do sistema educacional que dificultaram coordenar e articular todas as esferas governamentais e sistemas educacionais em um plano nacional.

Assim, o Congresso Nacional aprovou o PNE (2001-2010) em 09 de janeiro de 2001, regulamentado pela lei 10.172, estabelecendo duração de dez anos, no qual os

¹⁴ Adotada em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em parceria com o UNICEF, o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essa declaração representa um marco importante no compromisso global de garantir o acesso à educação para todas as pessoas.

Estados, o Distrito Federal e os Municípios ficaram a cargo de elaborar planos decenais adequados às especificidades de cada região.

A Lei n. 10.172/01, lei do Plano Nacional de Educação, como afirma Cury (2008, p. 301), esvaziada de seu suporte financeiro, ficou apenas em metas de “boa vontade” conquanto expressivas do quanto se poderia fazer nos dez anos de sua validade.

O processo de elaboração e aprovação do PNE 2014-2024 envolveu discussões, negociações e debates intensos no Congresso Nacional, considerando as diferentes perspectivas e interesses dos diversos atores envolvidos. Esse processo pode ter contribuído para um intervalo de tempo entre o término do plano anterior e a promulgação do novo plano.

Cara (2019, p. 100) descreve que “a tramitação do Plano Nacional de Educação foi um dos mais intensos processos políticos ocorridos no Congresso Nacional após a redemocratização”. Reforça que a sociedade civil e o parlamento estavam fortalecidos e as discussões sobre o PNE, para além das sessões plenárias e votações, também ganhou as ruas. Figurou entre as principais reivindicações da Jornada Nacional de Lutas, que foi finalizada com uma marcha de 20 mil pessoas que ocuparam as ruas de Brasília. Mais uma vez, era “o PNE da CONAE, traduzido pioneiramente pelas emendas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o reivindicado”.

Neste contexto, Aguiar (2010) enfatiza que avaliar uma política educacional expressa por meio de um plano de educação é uma tarefa complexa, visto que suas implicações, permeadas por dimensões políticas e ideológicas, não se revelam imediatamente compreensíveis.

O autor destaca também, que a formulação de um plano nacional de educação emerge de disputas em torno de projetos político-sociais, e adentrar na avaliação de uma política pública equivale a ingressar no debate das disputas na política educacional e em seus fatores determinantes e da compreensão de que o alcance dos objetivos e metas do plano, resulta dos embates concretos entre diferentes grupos sociais com interesses divergentes, buscando a hegemonia nesse processo.

Desse modo, o PNE/2014/2024 foi elaborado por meio de um processo participativo e democrático, envolvendo a sociedade civil, especialistas em educação, gestores públicos e representantes de diversos setores. Ele estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira ao longo de uma década, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior e as orientações para a elaboração dos planos subnacionais (estaduais e municipais), tendo as seguintes diretrizes:

Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Alguns dos principais pontos relacionados à Educação Infantil presentes no PNE (2014-2024) são: universalização da educação infantil para as crianças de quatro a cinco anos e ampliação no atendimento de cinquenta por cento, para as crianças de zero a três anos de idade; melhoria da qualidade da educação infantil por meio da ampliação do acesso a serviços que garantam cuidado, saúde, segurança e bem-estar às crianças. Também são destacados aspectos como a formação e valorização dos profissionais da educação infantil, a adequação dos espaços físicos, a promoção da participação das famílias e o respeito à diversidade cultural.

O PNE (2014-2024) desempenha um papel fundamental na promoção e no desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, para assegurar o acesso, a qualidade e a equidade educacional a todas as crianças.

Uma das principais diretrizes do PNE é a necessidade de colaboração entre os diferentes níveis de governo, por meio de um regime de cooperação técnica e financeira, para garantir a efetivação das metas e o cumprimento das estratégias estabelecidas. Esse regime de colaboração envolve os entes federados, como União, estados e municípios, que devem atuar em conjunto para viabilizar as ações necessárias no âmbito da educação infantil.

Dessa forma, o PNE reconhece a importância da educação infantil como um direito fundamental e estabelece diretrizes claras para que o país avance na promoção de uma educação inclusiva, de qualidade e acessível a todas as crianças, valorizando a cooperação entre os diversos atores envolvidos e buscando a melhoria contínua do sistema educacional.

Há desafios persistentes à medida que o prazo de execução do plano se aproxima do fim. Especialmente em regiões mais vulneráveis e com menor desenvolvimento socioeconômico, em que a demanda por creches e pré-escolas continua superando a oferta disponível. Nesse sentido, a avaliação da execução do plano, depende da análise de

diferentes indicadores e contextos, que podem variar entre estados e municípios. Algumas regiões têm alcançado progressos, enquanto outras enfrentam dificuldades na implementação das metas estabelecidas.

De tal modo, é necessário reconhecer que a efetivação das políticas e metas propostas pelo plano requer esforços contínuos e abrangentes, envolvendo a mobilização de recursos adequados, a capacitação de profissionais da educação, a promoção de parcerias entre os setores público e privado, e o fortalecimento da participação da sociedade civil.

Adicionalmente, a superação desses desafios requer um compromisso renovado de todos os atores envolvidos, incluindo governos, instituições educacionais, famílias e comunidades. Somente por meio de um esforço conjunto e da implementação de ações eficazes será possível garantir o acesso universal, a qualidade e a equidade na educação infantil em todo o país.

Dessa forma, por meio dos documentos, podemos observar as dimensões de oferta da educação infantil, que representam de certa forma um avanço na garantia de uma educação infantil de qualidade, abordando direitos, dimensões e aspectos importantes da oferta educacional nessa etapa e estão listados a seguir.

Quadro 1- Descrição/síntese dos principais documentos/leis/programas da trajetória sobre qualidade e acesso à Educação Infantil.

Documentos/lei/Programas	Ano	Descrição/Síntese
Constituição Federal	1988	Trouxe garantias para a criança no Brasil, tornando-a sujeito de direitos e cidadã em desenvolvimento. Define que os trabalhadores, homens e mulheres, têm direito à assistência gratuita para seus filhos e dependentes, desde o nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas (art. 7º, XXV) e que o Estado tem como dever garantir a oferta de atendimento nestas instituições (art. 208, inciso IV). Assim, a educação infantil ganhou status de direito social, cabendo aos municípios, em cooperação técnica e financeira com a União e os estados, a sua oferta (art. 29, IV).
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Trata da proteção integral da criança e do adolescente. O ECA defende também os cuidados com as famílias, entendendo-as como elemento-chave na concretização dessa proteção e dos direitos humanos fundamentais. Neste documento, fica evidente também a preocupação do Estado em formalizar e garantir os direitos das crianças, não somente na educação, mas também no âmbito da saúde e da assistência social. Dessa forma, indica que o desenvolvimento das crianças e adolescentes só pode ser integral quando não está restrito a um único setor. O trabalho intersetorial é uma necessidade crescente.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996	No artigo 62 da LDB (Lei Nº 9.394/96, § 1º, a lei determina que “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. No artigo 69, estabelece

Nacional (LDB, Lei 9394/1996)		que “Estados e municípios têm como percentual mínimo a ser aplicado 25% das receitas de impostos”.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1998	Publicado em três volumes, dois anos após a promulgação da LDB (9.394/96), com objetivo de servir como um guia de reflexão. Busca auxiliar os profissionais da área na realização do trabalho educativo diário com as crianças, trazendo a promoção do desenvolvimento integral como base.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	1999	Estabelece as diretrizes curriculares com base em três princípios norteadores: - Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; - Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; - Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação e Prêmio qualidade na Educação Infantil	2005	O documento foi elaborado com objetivo de contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. Buscava descentralização administrativa e participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação de políticas públicas para a área. O objetivo do prêmio era destacar “projetos educativos desenvolvidos com crianças de 0 a 6 anos, valorizar o professor como principal agente no processo de melhoria da qualidade da educação infantil e difundir experiências pedagógicas relevantes”.
Lei nº 11.274	2006	Ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, incluindo as crianças de 6 anos de idade no 1º ano do fundamental.
Emenda Constitucional nº 53/2006	2006	Definiu que as instituições de educação infantil devem atender crianças de até 5 anos e 11 meses de idade.
Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil	2006	Aborda a qualidade como um conceito sob tensão, por estar submetido ao contexto e à cultura locais e, portanto, necessitar de negociações; um conceito relativo ao contexto e baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades (BRASIL, 2006, vol. 1, p.4).
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006	Dá importância ao ambiente ante a busca por qualidade. Na parte inicial, o documento trouxe sugestões para os dirigentes municipais e demais categorias envolvidas, organizando macro ações necessárias para um planejamento adequado de construção ou reforma, com os critérios adequados de infraestrutura, para a etapa da educação infantil.
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil- PROINFANTIL	2006	Destinado aos profissionais da rede pública que, mesmo sem formação, atuavam nas salas com as crianças. O curso conferia ao concluinte titulação em nível médio.
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007)	2007	O Fundeb é um fundo contábil e com função redistributiva. É formado por impostos e transferências de estados, municípios e Distrito Federal, recursos estes que depois retornam aos entes federativos, para o financiamento da educação básica pública brasileira.
Programa Nacional de Reestruturação e	2007	Foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, com o objetivo de “garantir o acesso de crianças às creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura

Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil PROINFÂNCIA		física da rede de educação infantil”. Inclui também a aquisição de mobiliário e equipamentos para as unidades de educação infantil. O programa teve impacto positivo, tendo como consequência o aumento do número de vagas.
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2008	Produtos pelo Ministério da Educação em parceria com o (UNICEF), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Ação Educativa e Fundação Orsa, passaram a ser utilizados como autoavaliação pelos estabelecimentos e suas equipes a partir de 2011. O documento também foi discutido e construído com a colaboração dos Fóruns de Educação Infantil dos estados. Essa primeira investida oficial funcionava como um guia para que os gestores e demais profissionais buscassem reorganizar o trabalho a partir dos resultados encontrados.
Emenda Constitucional nº 59/2009	2009	Ampliou a obrigatoriedade escolar até os 17 anos, incluindo crianças a partir de 4 anos.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	2009	Uma série de estudos e pesquisas foi organizada pelo Ministério da Educação, levando à ampliação e detalhamento do conteúdo das diretrizes de 1999 e dando lugar às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2009.
Plano Nacional de Educação (PNE, Lei Nº 13.005/2014)	2014	No âmbito da educação infantil, a Meta 1 previa a universalização da pré-escola até 2016 e a oferta de vagas em creches para, pelo menos, 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024, ano do término da vigência do PNE.
Marco Legal da Primeira Infância	2016	Estabelece “princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância”. Maternidade e paternidade são valorizadas, reafirmando os direitos fundamentais das crianças, tendo em vista as peculiaridades dos primeiros anos de vida. Mais uma vez, o trabalho intersetorial é indicado como característica importante a ser considerada na elaboração de políticas: “A Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância” (Art. 6º).
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Documento fundamental para a educação brasileira que visa nortear todos os currículos das redes de ensino do país. Na educação infantil, baseia-se em cinco campos de experiência centrados nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças.
Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	2018	Revisão do documento originalmente publicado em 2006. Seu objetivo é “orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das instituições de educação infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas para as crianças da faixa etária de 0 até 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças”. São apresentadas e discutidas oito dimensões: gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; gestão das instituições de educação infantil; currículos, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários; e infraestrutura.
Lei nº 14.113/2020 (o novo FUNDEB-2020)	2020	O Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. O fundo passa a ser permanente, o aporte do governo federal deve aumentar, de

		forma escalonada, para 23%, até 2026. Fixou que 5% do total da contribuição da União com o fundo seja reservado, exclusivamente, para a Educação Infantil, cujo foco são crianças de 0 a 5 anos e em caso de falta de vagas em creches, o valor poderá ser repassado para instituições privadas sem fins lucrativos.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em estudos do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI, 2021).

É relevante frisar que os documentos, leis e programas apresentados traçam a trajetória do acesso e da busca pela qualidade na educação infantil. Nessa perspectiva, abrangem diferentes categorias, tais como os documentos de aspecto legal, os quais são normativos e estabelecem diretrizes para essa etapa educacional. Além disso, temos documentos não especificamente voltados à educação, mas que oferecem contribuições valiosas para o entendimento e trabalho com crianças e adolescentes.

Igualmente, outra categoria de documentos engloba os documentos oficiais publicados em âmbito nacional, fornecem diretrizes, parâmetros e indicadores essenciais para o trabalho com e na educação infantil. Essas orientações são fundamentais para garantir a qualidade da educação oferecida nessa fase tão importante do desenvolvimento humano. Além disso, existem programas voltados especificamente à educação infantil, cujo objetivo é promover ações e iniciativas direcionadas para aprimorar a qualidade e o acesso a essa etapa educacional.

2. CAPÍTULO II – O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: PROCESSOS HISTÓRICOS, AVANÇOS E RETROCESSOS

A luta pela garantia do direito à educação e manutenção da escola pública, tem sido pauta de reivindicação e luta por parte dos segmentos sociais que atuam de diferentes maneiras, desde aqueles que se dedicam diretamente a questões específicas relacionadas ao direito à educação, até aqueles que contemplam em suas pautas uma abordagem mais ampla, incorporando a educação em suas agendas.

Engajados na luta pelo direito à educação e pela escola pública atuam como agentes de conscientização e mobilização, promovendo debates, campanhas e ações que visam chamar a atenção para as questões educacionais, destacando a importância da garantia de uma educação de qualidade para todos. Esses segmentos pressionam as autoridades, organizam manifestações e promovem diálogos com a sociedade civil, com o intuito de promover mudanças e alcançar conquistas no campo educacional. Ao levantar essas pautas e buscar soluções, os segmentos sociais contribuem para o fortalecimento do sistema educacional e para a ampliação do acesso e da qualidade da educação.

Dessa forma, a relação entre as reivindicações dos grupos e segmentos sociais e as conquistas no campo educacional é significativo, pois os mesmos desempenham um papel importante na sensibilização da sociedade e na pressão política para a promoção de mudanças no sistema educacional.

De acordo com Bourdieu (2001 *apud* Gohn, 2010), a história social demonstra que a existência de política social está intrinsecamente ligada à presença de um movimento social capaz de impulsioná-la. O autor destaca que não foi o mercado que civilizou a economia de mercado, mas sim os movimentos sociais, que desempenharam esse papel e, simultaneamente, contribuíram para sua eficiência.

Dessa forma, o autor reforça que esses movimentos criam ou recriam formas originais de ação, tanto em seus objetivos quanto em seus métodos, frequentemente carregados de conteúdo simbólico. Eles se concentram em metas concretas e significativas para a sociedade, destacando a solidariedade como um princípio fundamental de suas lutas. Além disso, esses movimentos expressam essa solidariedade não apenas por meio de suas ações, assumindo a causa dos desfavorecidos, mas também pela forma de organização que adotam.

Além de surgirem, na maioria das vezes como resposta às lacunas existentes na legislação educacional ou à falta de políticas educacionais efetivas. Buscam influenciar a formulação e a escrita¹⁵ de leis e regulamentos que assegurem o direito à educação de qualidade para todos, por meio de mobilizações, pressão política, promovem debates, campanhas e manifestações chamando a atenção para questões como financiamento adequado, acesso igualitário, inclusão, valorização dos profissionais da educação, entre outras pautas que surgem à medida que novas demandas por direitos são incorporadas.

Nesse complexo processo, as políticas públicas educacionais são implantadas e efetivadas, sendo moldadas pelas forças que emergem em consonância com os interesses políticos e de poder. Essas políticas podem variar em seus resultados, ora gerando avanços significativos, ora resultando em retrocessos, especialmente nos aspectos cruciais que

¹⁵ Referimo-nos a escrita em lugar de implementação por concordamos com a posição de Stephen J. Ball que defende a inadequada utilização do termo, pois não acredita que políticas sejam implementadas, pelo processo linear que o verbo sugere, pois segundo ele, o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, envolve um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Entrevista realizada no dia 11/09/2007, na Reunião Anual da *British Educational Research Association* (BERA) - "Associação Britânica de Pesquisa Educacional" -, realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres.

envolvem equidade, financiamento, acesso e gestão educacional, entre outras dimensões igualmente relevantes.

Esse processo de avanços e retrocessos é influenciado por diversos fatores, como mudanças políticas, pressões sociais, recursos disponíveis e influências externas, e que podem impactar tanto a abordagem adotada quanto os resultados alcançados. Por vezes, observamos avanços importantes em termos de equidade, com ações voltadas para a promoção de igualdade de oportunidades e inclusão educacional.

Contudo, também é comum encontrar retrocessos, nos quais essas políticas enfrentam desafios, resistências e limitações, muitas vezes resultantes de interesses contrapostos ou de uma falta de comprometimento com a agenda educacional. Portanto, ao analisar e discutir as políticas públicas educacionais é importante compreender sua natureza dinâmica e contextual.

Em entrevista com Stephen J. Ball, Mainardes (2009) descreve como a correlação de forças está presente no processo de legitimidade das políticas nos diferentes campos da vida social:

O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom” (Mainardes, 2009, p. 308).

Nesse contexto, a história da construção dos planos de educação no Brasil é permeada por interesses, disputas e negociações entre diferentes atores sociais. A diversidade de perspectivas e a busca por representatividade tornam esse processo desafiador e complexo, mas também fundamental para a construção de uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

Os debates e negociações para a elaboração dos planos de educação envolvem representantes das diferentes esferas dos governos federal, estaduais e municipais, que têm a responsabilidade de formular e executar as políticas educacionais. Esses atores políticos são fundamentais na definição das diretrizes, metas e estratégias presentes nos planos, considerando as demandas e as possibilidades de cada contexto.

Os atores sociais representativos dos mais diversos segmentos da sociedade buscam garantir na legislação as suas demandas educacionais, mais enfrentam o contraditório de suas lutas, pois a educação representa para o capitalismo tanto meio de superação das desigualdades como também viés de lucro em seu aspecto privatista.

Nesse sentido, Freitas (2014) enfatiza que o capitalismo, ao priorizar o lucro e a acumulação de riqueza, muitas vezes perpetua desigualdades socioeconômicas e limita o acesso igualitário a serviços públicos, como a educação. O neoliberalismo como ideologia do capital, defende a redução do papel do Estado na economia e a valorização do mercado como regulador das relações sociais.

O autor ressalta que as políticas neoliberais tendem a promover a privatização, a mercantilização e a competitividade na educação, enfraquecendo o caráter público e social da escola. Argumenta que as políticas neoliberais priorizam a eficiência econômica em detrimento da igualdade de oportunidades e do acesso universal à educação.

A respeito disso, Freitas explicita que:

Há, portanto, uma disputa pelo conceito de educação e pelos métodos de formação da juventude. Os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “os direitos da criança têm que vir primeiro”, etc. Coisas com as quais nós até podemos concordar, mas sob outra concepção. Os educadores querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público. Como tal, não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os empresários. Isso não é democrático –mesmo no quadro de dificuldades pelas quais passa a escola pública (Freitas, 2014, p. 51).

Nessa correlação de forças na formulação da legislação educacional e das políticas públicas é comum que certos segmentos da sociedade sejam excluídos ou negligenciados nessas discussões, principalmente quando seus interesses não estão alinhados com o jogo político em curso. Desse modo, essa exclusão pode ocorrer de diversas maneiras. Grupos minoritários, comunidades marginalizadas ou pessoas com menos poder econômico e político podem ter suas necessidades e demandas ignoradas ou subestimadas durante o processo de formulação de políticas. Isso resulta em lacunas significativas na legislação educacional e nas políticas públicas, que não conseguem abordar adequadamente as necessidades desses grupos.

No entanto, quando esses segmentos da sociedade se organizam e se mobilizam para fazer valer suas pautas e reivindicar seus direitos, é possível observar avanços importantes. Por meio da pressão coletiva, eles conseguem inserir suas demandas nos debates e influenciar a elaboração das leis e políticas públicas.

No entanto, mesmo quando essas demandas são contempladas na legislação, enfrenta-se outro desafio: o não cumprimento desses direitos pelo Estado. É paradoxal que o próprio Estado, responsável pela execução das políticas, muitas vezes falhe em garantir a implementação efetiva das medidas estabelecidas.

Nesse sentido, Dourado (2013) esclarece que o direito à educação básica de qualidade constitui um grande desafio para o Estado brasileiro e se explicita por indicadores educacionais, demarcados por assimetrias regionais, estaduais e municipais que requerem um novo esforço e um pacto federativo assentado na efetiva coordenação e cooperação, para a maior organicidade entre os processos, as políticas e programas educacionais, a gestão e o financiamento, e para a democratização da organização e gestão educacional, incluindo a ampliação do direito e a regulação.

Também de acordo com Dourado (2013), a garantia do direito à educação de qualidade no Brasil é um desafio, à medida que se evidencia por meio de indicadores educacionais, desigualdades regionais, estaduais e municipais. Essas disparidades exigem esforço e compromisso federativo sólido, que promova uma maior coesão entre os processos educacionais, políticas e programas, gestão e financiamento, e que, ao mesmo tempo, promova a democratização da estrutura e administração educacional.

Além disso, a discussão de Dourado ressalta a necessidade de ações coordenadas e colaborativas entre as esferas de governo para enfrentar as complexas questões da educação no país. Observa-se que, ao tratar das políticas educacionais no Brasil, é necessário reconhecer que muitos dos princípios legais e diretrizes estabelecidas são fortemente influenciados pelas dinâmicas do sistema econômico global vigente.

Nesse contexto, também é válido ressaltar que organismos de controle e suas condicionalidades desempenham um papel significativo na formulação e implementação dessas políticas. Como destacado por Freitas (2014, p. 53), "a influência do sistema econômico vigente pode ser observada nas políticas educacionais, em que as condicionalidades impostas por organismos internacionais moldam as diretrizes e as práticas adotadas pelo Estado".

Complementando essa perspectiva, Apple (2017) defende a necessidade de um compromisso ativo na construção de uma educação que desafie as estruturas dominantes de poder, presentes não só nas instituições educacionais, mas também na mídia e em outros setores da sociedade. Ele enfatiza que a busca por uma educação verdadeiramente democrática exige o enfrentamento das tensões e contradições inerentes a esse processo."

Além disso, Apple destaca que os temas relacionados ao "popular" têm sua origem na proximidade com as experiências da vida cotidiana, como a violência de gênero, o racismo, a discriminação na educação e a destruição das tradições culturais em sociedades cada vez mais diversas. Esses temas estão intrinsecamente ligados às complexas dinâmicas de poder que se manifestam nas realidades do dia a dia.

Uma das coisas mais importantes que devemos encarar é o fato de que, embora precisemos ser otimistas sobre a possibilidade de criar transformações duradouras, não devemos ser românticos. Educadores criticamente democráticos, movimentos progressistas e comunidades não são os únicos indivíduos e grupos que estão atuando neste terreno. Neoliberais, neoconservadores, movimentos religiosos reacionários e autoritários, e novos regimes de autoridade administrativa também estão trabalhando muito para mudar a educação para que sirva às necessidades deles (Apple, 2017, p. 902).

Observa-se que, ao tratar das políticas educacionais no Brasil, é fundamental reconhecer que muitos dos princípios legais e diretrizes estabelecidas são fortemente influenciados pelas dinâmicas do sistema econômico global vigente. Sendo assim, no âmbito legislativo, estão os planos de educação nacional e subnacionais brasileiros, elaborados em consonância com as diretrizes e metas nacionais, com o objetivo de enfrentar as desigualdades regionais, cujas raízes históricas estão, em grande medida, relacionadas a decisões políticas.

Nesse contexto, destaca-se o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), regulamentado pela Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015, que, assim como os planos de educação dos municípios do Estado do Amazonas, está alinhado com o Plano Nacional de Educação (PNE). No que se refere às metas, o PEE/AM contempla vinte e duas metas, enquanto o PNE abrange vinte. É importante ressaltar que a meta vinte e um trata da questão indígena, e a meta vinte e dois aborda a conectividade à internet no âmbito do Estado do Amazonas. O PEE/AM foi concebido para direcionar as ações e políticas educacionais no contexto estadual, buscando garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos do Amazonas.

É importante destacar que ao definir suas metas e estratégias, o PEE/AM buscou alinhar-se com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), buscando assim promover uma maior articulação e cooperação entre as esferas federal e estadual no sentido de impulsionar o desenvolvimento da educação em todo o território nacional.

Desse modo, essa consonância entre os planos estaduais, municipais e o PNE é essencial para fortalecer as políticas educacionais, garantir a coerência e a integração das ações em todos os níveis de governo e otimizar os recursos e esforços dedicados à melhoria da qualidade do ensino. Assim, o plano estadual se torna um instrumento de gestão educacional para a consecução dos objetivos traçados no âmbito nacional.

Ademais, em função das atribuições determinadas em lei, alguns entes federativos têm mais responsabilidades que outros com determinadas etapas ou modalidades da

educação nacional, no entanto, "se há uma meta nacional a ser atingida, significa que este é um desafio para o qual todos devem se mobilizar" (Brasil/SASE, 2015, p. 9).

Nesse cenário, é relevante considerar a observação de Gadotti (2013, p. 9), que afirma: "O sistema educacional é composto por diversas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas; o que acontece em uma delas repercute nas demais. A educação só pode melhorar como um todo".

Dessa forma, o PEE/AM enfrenta uma série de desafios, os quais são ampliados pelas características geográficas, socioeconômicas e culturais específicas do estado. As particularidades geográficas do Amazonas, como sua vasta extensão territorial e a presença de comunidades remotas e de difícil acesso, representam um desafio para o desenvolvimento de políticas educacionais abrangentes e equitativas. A falta de infraestrutura adequada, como estradas, transporte escolar, energia elétrica e conectividade, dificulta o acesso regular e de qualidade às escolas, especialmente nas áreas rurais e indígenas.

Além disso, as características socioeconômicas do Amazonas, como a presença de comunidades indígenas, ribeirinhas e populações de baixa renda, demandam ações específicas para garantir a inclusão e a equidade na educação. A superação das desigualdades socioeconômicas, o combate à pobreza e a oferta de programas de apoio socioeducativo são desafios que precisam ser enfrentados.

Também, a diversidade cultural do estado requer uma atenção especial. O Amazonas abriga uma rica variedade de grupos étnicos e culturas tradicionais, incluindo populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas. É essencial a valorização e o respeito às diferentes identidades culturais, promovendo a inclusão e a preservação das tradições e saberes locais.

No que concerne, especificamente à Educação Infantil, a falta de infraestrutura adequada, como creches e pré-escolas, especialmente em áreas rurais e comunidades indígenas, limita o acesso das crianças à educação na primeira infância. Por isso, é essencial que as políticas públicas voltadas para a educação infantil sejam sensíveis à diversidade étnico-cultural, valorizando e respeitando as culturas locais, o que implica na adoção de práticas pedagógicas inclusivas e na incorporação dos conhecimentos tradicionais na proposta educacional.

Destaca-se, portanto, que a construção dos planos de educação é um processo contínuo e dinâmico, sujeito a avanços e retrocessos. A participação ativa da sociedade civil, aliada ao monitoramento e à avaliação do alcance das metas e do cumprimento das

estratégias, é essencial para assegurar a efetivação dos planos e promover o avanço da educação no país.

2.1 Histórico dos movimentos em prol do Plano Estadual de Educação do Amazonas

A promulgação da Constituição brasileira em 1988 marcou um momento significativo de ruptura em relação ao regime militar que dominou o país. Esse processo constituinte foi um marco histórico, pois representou uma mudança significativa em relação à tradição anterior, que se caracterizava pela oposição ao papel do Estado.

Sendo assim, a CF-88 introduziu uma nova concepção de participação política, integrando a democracia direta à democracia representativa. Essa integração possibilitou uma maior participação popular nas decisões políticas e ampliou os direitos e liberdades individuais dos cidadãos. Foi um momento de transformação e consolidação dos princípios democráticos no Brasil, abrindo caminho para uma sociedade mais inclusiva e plural.

Naquele momento, o objetivo era participar de um novo cenário político, que envolvia a definição dos métodos de gestão dos recursos e serviços, a elaboração e execução de regulamentações estaduais e municipais, bem como o estabelecimento de vários conselhos e órgãos de diálogo entre o Estado e a sociedade. "Em suma, participar da gestão dos direitos e não se contentar em estar incluído na lei por meio do direito adquirido, mas lutar para sua operacionalização e gestão (GOHN, 2000, p. 25).

Nesse processo, ocorreu uma retomada e ampliação de diversos instrumentos e espaços de participação e representatividade da sociedade na área da educação. Isso incluiu a criação e fortalecimento de conselhos, fóruns e a exigência de organização e elaboração de planos de educação, estabelecido no Art. 9º da CF/1988.

Desse modo, observa-se que os planos de educação surgem como um alicerce fundamental para a participação e a garantia dos direitos educacionais. "É o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema" (Saviani, 2010, p. 380).

Saviani aponta, no entanto, que a origem da ideia de plano na educação brasileira, manifesta-se na década de 1930, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação¹⁶, em 1932. Também reforça que o Manifesto, após diagnosticar o estado da

¹⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, também conhecido como Manifesto dos Educadores, foi um documento histórico, lançado em 1932 no Brasil, elaborado por um grupo de educadores e intelectuais,

educação pública no Brasil, afirma que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (Saviani, 2010, p. 389)

Neste contexto, os planos de educação são elaborados visando orientar e promover melhorias no sistema educacional do país. Eles são construídos com base em discussões e debates envolvendo diversos atores, como gestores públicos, especialistas em educação, representantes de organizações da sociedade civil e membros da comunidade escolar.

Entretanto, esse processo não ocorre de forma isenta de conflitos e disputas políticas. Diferentes grupos e setores da sociedade têm interesses divergentes em relação aos rumos da educação, o que muitas vezes gera embates e negociações para a inclusão ou exclusão de determinadas propostas nos planos.

Além disso, o poder político exerce um papel fundamental nesse jogo de interesses. Aqueles que detêm o poder têm a capacidade de influenciar a elaboração e implementação dos planos de acordo com suas agendas e prioridades políticas. A complexidade do modelo federativo brasileiro, a falta de regulamentação das normas de cooperação e a persistente visão patrimonialista em muitos setores da gestão pública representam grandes desafios para o planejamento educacional. Nesse contexto, planejar significa assumir compromissos com um esforço contínuo para eliminar as desigualdades históricas presentes no Brasil.

Dessa maneira, demonstra-se que para alcançar esse objetivo, é necessário adotar uma nova abordagem, construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo na ausência de regulamentação das normas de cooperação federativa que poderiam ser superadas em alguns aspectos pela consolidação de um sistema nacional de educação¹⁷.

Além disso, ao cumprir o prazo de dez anos de execução do PNE 2001-2010, inicia-se a mobilização para a elaboração do novo plano decenal, com a realização da Conferência Nacional de Educação-CONAE/2010, tendo como tema “Construindo o

liderados por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Tinha como objetivo principal promover uma reforma educacional abrangente no país. Ele surgiu em um contexto em que a educação brasileira enfrentava desafios significativos, como a falta de universalização do acesso à educação, a baixa qualidade do ensino e a falta de estrutura adequada nas escolas.

¹⁷ No Brasil, o Sistema Nacional de Educação (SNE) é uma proposta prevista na Constituição Federal de 1988, porém ainda não foi plenamente implementado. Ele busca articular as diferentes esferas governamentais (federal, estadual e municipal) e os sistemas de ensino, visando promover uma educação mais integrada, coerente e eficiente em todo o país.

Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação” que resultaria no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para a década de 2011-2020, que tramitou no Congresso Nacional com o nº 8.035/2010.

Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020) “Mais Dez: O Legislativo e a Sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação”. Os debates desenvolveram-se articulados à I Conferência Nacional de Educação – CONAE-2010, visando o fortalecimento de um importante processo que ofereceu propostas à formulação do novo PNE (Brasil, PL-PNE, 2011).

Em decorrência disso, juntamente com o processo de elaboração do PNE, foi criado em caráter permanente, o Fórum Nacional de Educação (FNE), pela Portaria Ministério da Educação nº 1.407 de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do PNE.

Posteriormente, foram criados os fóruns estaduais, como deliberação na CONAE/2010. No caso do estado do Amazonas, o Fórum Estadual do Amazonas (FEAM) foi instituído pela portaria nº 661/2011 do Gabinete do Secretário, da Secretaria Estadual de Educação, constituído por trinta instituições¹⁸ representativas de diversos segmentos sociais, entidades e órgãos da administração pública e privada.

Art. 1º. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, o Fórum Estadual de Educação-FEE, de caráter permanente com a finalidade de coordenar as Conferências Estaduais e as Conferências Municipais de Educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os fóruns de educação dos municípios (Amazonas, DOE-AM, 2011).

Os fóruns de educação desempenham um papel importante como instâncias de Estado, independentes do governo, na formulação e implementação de políticas educacionais. Para garantir sua legitimidade e efetividade, é fundamental que esses fóruns sejam constituídos por segmentos da sociedade civil organizada, que representem os diferentes sujeitos envolvidos na área educacional.

No entanto, quando os fóruns de educação se vinculam e dependem financeiramente dos órgãos governamentais, estão sujeitos a interferências alinhadas aos interesses políticos do governante ou das forças políticas no poder. Para melhor ilustrar esse caso, menciona-se como exemplo, um recente episódio. Com mudanças na Portaria nº. 1.033 de 9 de dezembro de 2014, que alterou a composição do FNE, excluindo

¹⁸ Art. 3º. SEDUC, SEJEL, ALEAM, CEE, CONSED, FEE-AM, SEMED-MANAUS, UNDIME, UNCME, UBES, UNE UFAM, UEA, IFAM, CMM, ANFOPE, AAM, AAPPNE, ASSOCIAÇÃO DAS IGREJAS EVANGÉLICAS, ARQUIDIOCESE DE MANAUS, REPRESENTANTES DE PAIS E MESTRES, SINDICATO DAS UNIVERSIDADES PARTICULARES, SINEPE, SINTEAM, SBPC, FIEAM, FECOMÉRCIO, MOVIMENTO DA AFIRMAÇÃO DA DIVERSIDADE.

entidades representativas de segmentos essenciais¹⁹ no debate e proposituras no campo educacional — como o campo, a pesquisa em educação e o ensino superior colocando em seu lugar um número maior de órgãos ligados diretamente ao governo, incorporando representações de segmentos que já estavam representados, criando uma sobreposição, com a intenção de ampliar o número de votos nas decisões do Fórum, fortalecendo o viés político-partidário, como podemos visualizar na citação a seguir.

Nesse cenário, o Fórum Nacional de Educação (FNE), teve sua autonomia desrespeitada pelo Decreto Executivo de 26 de abril de 2017 e pela Portaria nº 577 de 27 de abril de 2017. Face, a essas normativas do MEC que alteraram, de maneira unilateral, a composição do FNE e o calendário da CONAE 2018, diversas entidades que compunham o Fórum idealizaram várias iniciativas, visando resguardar o FNE como espaço de interlocução entre sociedade civil e governo e, portanto, como órgão de Estado. No entanto, na desleal relação de forças, foram categoricamente desrespeitadas pelo então Governo Michel Temer. Assim, as entidades, preocupadas com a defesa e promoção do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade para todo cidadão e para toda cidadã, decidiram se retirar coletivamente do FNE (Brasil, Documento Base, CONAPE, 2022).

Dessa forma, é possível perceber que devido a essa dependência político-financeira, os fóruns de educação acabam vinculados à esfera do poder executivo, o que fragiliza sua independência e autonomia. Essa conexão direta com o governo responsável pelas políticas educacionais do país acarreta um risco que os interesses políticos prevaleçam sobre as necessidades e demandas reais da comunidade educacional.

Quando os fóruns estão submetidos aos interesses do governo, há uma tendência de que as decisões e diretrizes sejam moldadas de acordo com as agendas políticas vigentes. Isso pode resultar em uma falta de representatividade adequada dos diferentes segmentos da sociedade, bem como na exclusão de falas e perspectivas importantes.

Nesse cenário, Cruz ressalta:

Há um confronto entre Estado e Sociedade Civil, pois fatores externos instituídos vêm com outro propósito, ou seja, enquanto lutamos por um projeto de vida e de formação humana, entramos em confronto com programas que marcam a relação capitalista. Não obstante, a classe trabalhadora pode reverter essa lógica, constituindo coletivos fortalecidos por intermédio da força popular. Portanto, é necessário debater o papel do Estado e reverter essa posição reguladora, contrapondo-se a lógica capitalista na inversão de um projeto de sociedade construída pelos sujeitos e não propostas para eles (Cruz, 2018, p. 30)

¹⁹ Entidades excluídas: Abmes; Anec; ANPED; Cedes; CNC; Contee; Fasubra; Forumdir; Proifes-Federação. Entidades que passaram à condição de “postulantes” e “disputam vaga”, que será da escolha unilateral do Ministro da Educação: ABGLT, UBM, Cadara, Ceert e CNEEI; Fóruns de EJA, Campanha Nacional pelo Direito a Educação, Todos Pela Educação e Mieib; CUT, Força Sindical, UGT, CTB, CSB, NCST; Contag, MST e Sintraf.

Além disso, a dependência político-financeira também pode impactar a capacidade dos fóruns de exercerem um papel crítico de fiscalização e monitoramento das políticas educacionais. É necessário adotar medidas para fortalecer sua independência, garantindo que tenham recursos adequados e proteções institucionais.

Nesse sentido, o FNE representa uma conquista da sociedade brasileira no que se refere a democratização da gestão da educação, com desdobramentos nos fóruns estaduais e municipais de educação, devendo estes serem fortalecidos em sua autonomia política, na medida em que devem ser concebidos como órgãos de Estado. Contudo, a vinculação do FNE reforçada com a falta de uma lei completar que assegure a autonomia financeira do fórum, reverbera em uma fragilidade desse processo de democratização, estando à mercê de flutuações do governo (Souza, 2019, p. 13).

Essa dependência compromete também a participação de instituições, entidades e segmentos dos movimentos sociais que reivindicam sua representatividade por meio de assentos nos fóruns de educação. A esse respeito foi mencionada em uma ata específica do Fórum Estadual de Educação do Amazonas (FEE/AM) em 15 de fevereiro de 2013, na qual solicitaram assento, representantes da Educação Infantil e do movimento dos caboclos e ribeirinhos (Amazonas, ATA-FEE/AM, 2013).

Essa solicitação foi posteriormente atendida por meio de reunião ordinária do FEE/AM, seguindo o rito para inclusão de membros nos assentos dos fóruns. É constatada a inclusão desses segmentos pois os mesmos listam na Comissão de Sistematização do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM/ 2015-2025).

Ressalta-se que a criação de espaços de debates e deliberações surge como contraposição aos espaços deliberativos vinculados aos poderes constituídos que muitas vezes excluem participações na tentativa de silenciamento de grupos importantes nas lutas históricas por uma educação equitativa e de qualidade como é o caso específico da atuação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE)²⁰.

O FNPE decidiu convocar a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018) como forma de organizar e manter a mobilização em torno da defesa do PNE, da necessidade de monitoramento das metas e da análise crítica das medidas que tem inviabilizado a efetivação do Plano, em especial, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece um teto de 20 anos aos gastos públicos federais, inviabilizando a consagração plena de todos os direitos sociais, especialmente a educação (Brasil, FNPE, 2018).

Nesse contexto, com um processo legislativo conturbado no Congresso Nacional, o plano que deveria estar em vigor entre 2011 e 2020 (Projeto de Lei nº 8.035/2010) foi influenciado por grupos poderosos que obstruíam o debate, como mencionado pelo

²⁰ Fórum criado desde 2017, composto pelas seguintes entidades: ANPED, FNPE, CONAPE, CNTE, ANPAE e membros colaboradores representativos de vários estados e países.

professor de ética e filosofia da Unicamp, Roberto Romano. Ele afirma que "o lobby das empresas de ensino privado no Congresso é muito forte. Essas empresas certamente não têm interesse em aprovar um aumento significativo nos investimentos em educação pública" (Paraná, MPPR, 2013).

Acrescentando a isso, Romano ressalta que "no fundo, o que nós temos é a velha dicotomia entre os que defendem o incentivo ao ensino privado e os que defendem o fortalecimento da educação pública. Isso vem desde a década de 1960, com os militares, que expandiram o ensino público sem garantir que ele tivesse as condições de manter os níveis de excelência que possuía. Não podemos continuar incentivando esse processo" (Idem).

Esse processo refletiu na elaboração dos planos subnacionais, partindo da premissa que deveriam estar alinhados ao PNE em suas diretrizes e metas. Com um prazo curto para a mobilização, realização das conferências e consolidação de propostas, provavelmente comprometeu a participação de seguimentos importantes, essenciais para promover o diálogo e a participação democrática.

Cumprido os ritos legais, o FEE-AM passa a coordenar as ações das conferências em todo o estado e a responsabilidade de articular a constituição dos fóruns municipais de educação para a elaboração de proposituras para o plano estadual e os planos municipais de educação.

Seguindo esse processo, o FEE/AM articulou e mobilizou as instâncias e as secretarias municipais, por meio de suas equipes técnicas e comissões coordenadoras, constituídas por orientação do FNE para elaboração de proposta com vistas à Conferência Nacional de Educação/CONAE-2014 (Amazonas, FEE-AM, 2014).

EIXO I – O PNE e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação;
 EIXO II – Direitos Humanos e Educação: Justiça Social, inclusão, diversidade e cultura da paz;
 EIXO III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente;
 EIXO IV – Qualidade da Educação e Avaliação: Democratização do Acesso e Condições de Permanência;
 EIXO V – Gestão Democrática: Participação Popular e Controle Social;
 EIXO VI – Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho;
 EIXO VII – Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social (Brasil, CONAE, 2014).

As conferências estaduais e distrital inseriram no sistema de relatoria as emendas (aditivas, supressivas e substitutivas) e novos parágrafos no Documento-Referência. Foram cadastradas no sistema de relatoria, aproximadamente 30.000 propostas (emendas

ao texto e novos parágrafos) pelas 27 conferências estaduais e distrital. As conferências municipais e/ou intermunicipais, estaduais e distrital mobilizaram, aproximadamente, 3,6 milhões de pessoas, pensando e discutindo políticas nacionais de educação (Brasil, CONAE, 2014, p. 09).

Quadro 2- Emendas sistematizadas e consolidadas no Documento-Base/CONAE/2014²¹

Volumes	Blocos	Número de Emendas/Propostas contempladas	Número de Emendas/Propostas aprovadas (Plenárias de Eixo e Plenária Final)
I - Emendas e novas propostas aprovadas em cinco ou mais conferências estaduais/distrital, divididas em dois blocos	I - Emendas/propostas em que o FNE recomendava a aprovação por serem convergentes com o Documento-Referência	482 (quatrocentas e oitenta e duas)	480 (quatrocentos e oitenta - 99,6%)
	II – Emendas/propostas que o FNE não recomendava a aprovação por serem divergentes do conteúdo do Documento-Referência	163 (cento e sessenta e três)	32 (trinta e duas - 19,6%)
II - Constituindo o Bloco III	III – Emendas, e novos parágrafos, aprovadas em menos de cinco conferências estaduais/distrital, mas que o FNE considerou passíveis de destaque, dada sua pertinência com o proposto no Documento-Referência.	5.325 (cinco mil, trezentas e vinte e cinco)	322 (trezentas e vinte e uma - 6,0%)
Total de emendas/propostas		5.970	834 (14,0%)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado no Documento Final – CONAE/2014.

O Sistema de Relatoria da CONAE/2014 contabilizou 11.488 registros de inserção (aproximadamente 30.000 emendas/parágrafos) com proposta de emendas ou novos parágrafos acrescentados a ele, o que revela uma elevação no comportamento propositivo da sociedade brasileira, haja vista que, na CONAE 2010, foram inseridas 5.300 inserções no respectivo sistema de relatoria, representando este acontecimento, mais que o dobro de propostas em relação ao ano de 2010 (Brasil, Documento Base, 2014).

O elevado número de emendas ou propostas inseridas é, de certa forma, indicador do crescente compromisso político e do interesse de participação das entidades envolvidas na CONAE e de pessoas de variados segmentos econômicos e classes sociais atentas à educação no país (Idem, 2014).

²¹ As emendas e novas propostas das conferências estaduais e distrital não contempladas neste Documento Final foram consolidadas num bloco à parte (Bloco IV), à disposição de educadores e pesquisadores no site da CONAE/2014.

Acrescentando a isso, os percalços que envolveram os debates e os trâmites legislativos adiaram a aprovação do plano e somente após três anos, o novo PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 foi promulgada.

Outrossim, foi estabelecido como desafio que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios *atuassem* em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (Brasil, 2014, art. 7º), com a indicação de que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios *devessem elaborar* seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (Brasil, 2014, ART. 8º).

Assim, o processo de elaboração do PEE/AM foi conduzido de acordo com essa diretriz, garantindo a participação ativa da sociedade civil organizada, sindicatos, instituições envolvidas no sistema educacional formal e informal, representantes dos povos indígenas, professoras/es, pais e alunos, em todas as instâncias administrativas do estado.

Sob a coordenação do recém-constituído Fórum Estadual de Educação em 2015, o PEE/AM foi elaborado de forma colaborativa, contando com a participação de 41 entidades representativas da sociedade. Esse processo democrático-participativo envolveu diversos segmentos da educação e da sociedade, que contribuíram com propostas e sugestões para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais tanto no Brasil como no estado do Amazonas.

O objetivo foi estimular discussões e estabelecer diretrizes, objetivos e metas para a educação básica e superior no estado do Amazonas para os próximos dez anos, que se fundamentou em diagnóstico da realidade educacional brasileira como um todo, com especial atenção às particularidades e desafios enfrentados especificamente pelo estado do Amazonas.

Ademais, com propostas oriundas dos debates e discussões das Conferências municipais e estaduais em todo o Brasil, foi realizada, na cidade de Brasília, a Conferência Nacional de Educação, em novembro de 2014, com mais de 3.000 delegados presentes, representando o Distrito Federal e os estados brasileiros. O Amazonas foi representado por 74 (setenta e quatro) delegados. Cumprida essa etapa, o passo seguinte foi a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Reforçando a importância desse processo Monlevade (2002, p. 58 *apud* Souza, 2017, p. 06), destaca que os PEEs desempenham função estratégica para a efetiva

implantação do PNE, na medida em que suas metas somente poderão ser atingidas se “os Planos Estaduais as compatibilizarem pela média de seus Municípios”. Por isso, o envolvimento dessas localidades na elaboração do PEE é de suma importância; caso contrário, cada município será responsabilizado por alcançar ou ultrapassar as metas nacionais.

No âmbito do estado, o FEE/AM, representado por todas as entidades que constituem seu colegiado, em parceria com o governo do Estado do Amazonas e da Secretaria de Educação (SEDUC/AM), promoveu o Dia “D” nas escolas estaduais e a consulta pública no Centro de Convenções Studio 5.

Para a consulta pública foi disponibilizado o site do PEE/AM (pee.am.gov.br) para análise e sugestões de novas estratégias com 49.182 acessos. No dia “D”, de acordo com as atas das escolas, houve a participação direta de 27.894 pessoas com 18.596 registros de sugestões no site, enquanto na Consulta Pública realizada no Studio 5, contou com a presença e participação de 1.135 pessoas.

Sendo assim, conforme estabelecido pelo PNE, os estados e municípios tinham o prazo limite de 24 de junho de 2015 para a elaboração de seus planos educacionais. Diante desse contexto, o MPF no Amazonas agiu por meio do procurador da república, Fernando Merloto Soave, expedindo recomendações ao governo do Estado do Amazonas e aos prefeitos de 44 municípios do estado, incluindo Manaus, para que cumprissem o prazo de elaboração dos planos de educação.

O MPF recomendou também a inclusão da educação escolar indígena e das populações tradicionais no processo de elaboração dos planos educacionais. Para isso, foi enfatizada a importância de realizar consultas públicas com um tempo adequado para garantir um amplo debate e considerar as particularidades desses grupos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural do estado.

Salienta-se que a recomendação de incluir a Educação Escolar Indígena no PEE/AM surgiu como resultado do movimento liderado por organizações indígenas. Essas entidades reivindicaram a criação de uma meta que atendessem às especificidades da educação intercultural, buscando assegurar legalmente o direito dos povos indígenas à educação.

O envolvimento ativo das organizações indígenas no processo de construção do PEE/AM foi fundamental para destacar a importância da inclusão da Educação Escolar Indígena nas políticas educacionais do estado. Através de suas demandas e lutas, elas

evidenciaram a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e os saberes tradicionais das comunidades indígenas na educação formal.

Nesse contexto, o PEE/AM foi concluído com 22 metas e 323 estratégias, sendo aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM) no dia 25 de junho de 2015, pela Lei nº. 4.183/15, sancionada no dia 26 de junho de 2015 pelo Governo do Estado.

O PNE (2014-2024) e os planos de educação subnacionais (estaduais e municipais) com vigência até 2025, obedeceram a um rito que os diferenciou dos procedimentos das anteriores propostas de planos decenais de educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) recém-aprovado tem características que o tornam diferente dos planos anteriores. Uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Além disso, tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs), e, também por força de lei, cumpre a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração. O amplo e democrático processo de debate, que começou na Confederação Nacional de Educação (CONAE) 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial desse PNE (Brasil/ MEC/SASE, 2014).

O Fórum Nacional de Educação (FNE), juntamente com o MEC, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) foram os articuladores nacionais na mobilização, orientação e formação das equipes estaduais e municipais, para o cumprimento das etapas estabelecidas para o debate e elaboração das propostas, que geraram documentos de base para as audiências e conferências públicas de aprovação das leis dos planos de educação em todo o território nacional.

Para tanto, algumas premissas foram pensadas para garantir debates amplos e participativos, agilidade para garantir os prazos, diagnósticos confiáveis, alinhamento entre os planos (PNE/PEE/PME) na projeção das metas e definição das estratégias contemplando a educação nos seus aspectos territorial. A intersetorialidade e a articulação com outros instrumentos de planejamento foram consideradas, no sentido de garantir a efetivação das propostas, e os recursos financeiros necessários para a execução dos planos de educação que constam nos orçamentos da União e dos estados, para que apoiem técnica e financeiramente os municípios ao longo da década.

Nesse sentido, os instrumentos de planejamento vinculam-se ao plano decenal de educação como: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), e, mais recentemente, a Plataforma +PNE que tem como principal objetivo o acompanhamento e a evolução dos planos de educação, alimentando pelo próprio ente federado, auxiliando o gestor na

tomada de decisões, deixando os dados claros e objetivos para que ele consiga visualizar a situação do seu estado/município.

Sendo assim, o PEE/AM fundamenta-se em uma sólida base legal, incluindo o artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o artigo 203 da Constituição Estadual de 1989, a Emenda Constitucional 059 de 2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e a Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Essas legislações orientam a formulação do PEE/AM, buscando alinhar as diretrizes estaduais com as metas nacionais e assegurar um planejamento educacional que responda às especificidades do estado.

2.2 O Documento de Base e a evolução do Plano Estadual de Educação e sua relação com a Meta 1

O Documento-Base configura-se como a proposta preliminar dos planos de educação, sendo o principal instrumento e referência para o debate público. A partir do Documento-Base que deverá ser aprovado pelas instâncias que compõem os fóruns ou comissões coordenadoras²², a sociedade construirá os consensos e acordos necessários sobre os desafios educacionais prioritários e as formas de enfrentá-los ao longo da década de vigência dos planos (MEC/SASE, 2014, p.11).

Sendo assim, o documento preliminar propõe um diagnóstico detalhado da realidade socioeconômica e educacional da unidade federada (estado ou município), além de estabelecer metas e estratégias com o objetivo de impulsionar tanto os aspectos qualitativos quanto quantitativos da educação.

Nesse sentido, é necessário conhecer o contexto existente para planejar o futuro a partir de uma base consistente e coerente, haja vista que a efetividade e êxito dos planos de educação dependem, sobretudo, de saber as demandas educacionais, as fragilidades, os desafios e as potencialidades das unidades federadas (MEC/SASE, 2014).

A constituição do documento base pelas instituições, órgãos e entidades referendadas no FEE/AM, resulta da organização desses segmentos em garantir a manutenção de suas propostas nos debates e posteriormente mantidas na Lei dos planos.

De acordo com os anais de registro do documento referência, a Educação Infantil estava representada pelo Fórum Amazonense de Educação Infantil e seus representantes

²² Em caso da inexistência de fóruns de educação constituídos, orienta-se a constituição de comissões coordenadoras para coordenar os processos de mobilização e elaboração das propostas dos planos de educação, assim como também a responsabilidade de monitorar e avaliar a execução dos planos.

foram os defensores das propostas e discussões, tanto nas comissões dos eixos temáticos, como nas plenárias decisórias. Essa participação foi decisiva no estabelecimento da meta da Educação Infantil, como na definição das estratégias que compõem as ações que devem ser implementadas para o alcance das metas no que concerne as garantias de investimento indicando as fontes dos recursos e outros aspectos como ampliação e adequação da rede física, formação de professoras/es, entre outros.

Especificamente em relação à Educação Infantil, os planos trazem na Meta 1 e nas suas respectivas estratégias as projeções de prazo e percentual a serem alcançados que estão assim descritos “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência dos planos” (PNE, 2015).

Assim, o PEE/AM estabelece uma meta intermediária relacionada à faixa etária de 0 a 3 anos, que visa alcançar a cobertura de 30% dessa população até o ano de 2019. Além disso, o plano tem como objetivo atingir a marca de 50% de cobertura até 2025, que marca o final do período de vigência do plano no estado do Amazonas.

A meta intermediária foi estabelecida com o propósito de incentivar os responsáveis pela implementação do atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, buscando assegurar que até o término do plano sejam alcançados os 50% de cobertura, por meio de um escalonamento gradual para o atendimento de acordo com o estabelecido até o final da vigência do PEE/AM.

Essas metas visam garantir o aumento no acesso à educação na primeira infância e promover a inclusão educacional de crianças nessa faixa etária, reconhecendo a importância crucial desse período para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

O diagnóstico do atendimento das crianças no estado do Amazonas foi basilar para a projeção das metas e definição das estratégias, o quadro situacional que corresponde aos dois anos, anteriores da promulgação da Lei do PEE/AM (2015-2014), apresentava os seguintes resultados:

Tabela 1-Percentual da população de zero a três anos de idade que frequentavam a escola

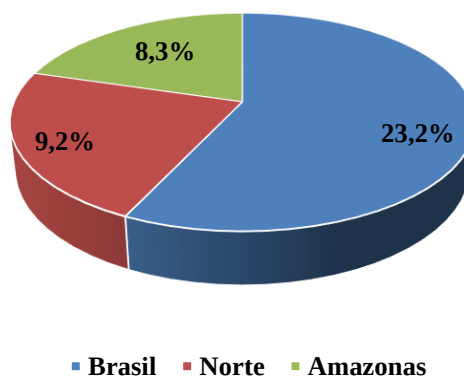
Anos	Unidade - Estado do Amazonas		
	Total de crianças (N)	Atendidas (N)	Atendidos (%)
2013	316.822	26.427	8,3%
2014	316.028	28.844	9,1%

(N)-Número absoluto.

(%) -Percentual.

Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREDE/INEP, 2022.

É possível observar na Tabela 1 que o percentual de atendimento das crianças de zero a três anos de idade, em 2013, correspondia a 8,3% de crianças nesta faixa etária, com um aumento de 0,8 pontos percentuais no ano de 2014, alcançando 9,1% que constituía à aproximadamente 2.417 crianças. Observa-se que, considerando o número de crianças em idade escolar para essa população, em 2013, aproximadamente, 290.395 crianças, estavam dentro da faixa etária de atendimento para essa população e em 2014 eram 28.844 crianças.

Gráfico 1- Percentual da população de zero a três anos de idade que frequentavam a escola²³ (Ano-2013)

Fonte: Elaborado pela autora. Dados extraídos da DIREDE/INEP, 2022.

No gráfico 1, pode-se notar que o Amazonas apresentava em 2013, um percentual baixo, quando comparado aos dados do Brasil e da Região Norte. Deixando o estado longe do percentual para a projeção da meta estabelecido pelo PEE/AM (2015-2025).

²³Os dados apresentados nos gráficos e tabelas sobre a frequência de crianças de zero a cinco anos foram extraídos do Painel de Monitoramento e dos Relatórios dos Ciclos de Avaliação do PNE. Esses dados utilizam o termo "escola ou creche" para se referir ao espaço físico frequentado por essa população, e não aos níveis específicos da Educação Infantil, que são definidos como Creche para crianças de zero a três anos e Pré-escola para crianças de quatro a cinco anos. Para garantir a fidedignidade da fonte, os títulos originais foram mantidos nos gráficos e tabelas.

Tabela 2-Percentual da população de quatro a cinco anos de idade que frequentavam a escola

Anos	Unidade – Estado do Amazonas		
	Total de crianças (N)	Atendidas (N)	Atendidos (%)
2013	158.554	120.386	75,9%
2014	147.969	110.031	74,4%

(N)-N

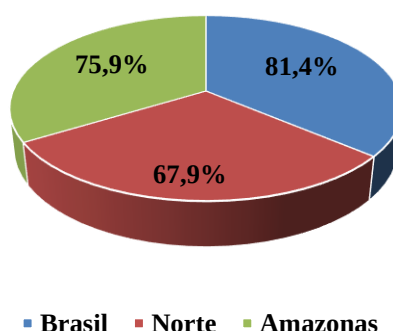
(%) -Percentual

Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREDE/INEP, 2022.

Na Tabela 2, fica perceptível que o percentual de atendimento das crianças de quatro a cinco anos de idade, em 2013, correspondia a 75,9% de crianças nesta faixa etária, contemplando em números absolutos aproximadamente 38.168 crianças.

Em 2014, observa-se um decréscimo de 1,5 pontos percentuais no atendimento a essa população, em relação ao ano anterior. No entanto, a de se considerar que esse decréscimo, se deu em parte, pela redução de 10.585 crianças a serem atendidas, pelos dados apresentados.

Gráfico 2- Percentual da população de quatro a cinco de anos de idade que frequentavam a escola (Ano-2013)



Fonte: Elaborado pela autora. Dados extraídos da DIREDE/INEP, 2022.

O cenário apresentado no gráfico 2, mostra o Amazonas, em 2013, com 8 pontos percentuais a mais em relação a Região Norte, mas não tão favorável, na projeção da meta de universalização até 2016, estabelecido pelo PEE/AM (2015-2025).

Apesar dos resultados favoráveis do Amazonas na faixa etária de quatro a cinco anos, quando comparados aos resultados da Região Norte, é importante destacar que o estado ainda apresentava uma diferença de 5,5 pontos percentuais em relação aos resultados nacionais. Esses dados evidenciavam claramente os desafios que precisavam ser enfrentados para superar as lacunas históricas no atendimento à Educação Infantil.

O acesso a creches e pré-escolas vai além do cuidado básico, pois engloba o estímulo ao aprendizado, socialização, desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças. Dessa forma, ao garantir o acesso a esses espaços educacionais, busca-se promover condições mais equitativas para que todas as crianças possam desfrutar de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Portanto, o direito à Educação Infantil requer uma abordagem multissetorial que envolva a criação de políticas inclusivas, investimento em infraestrutura adequada, formação inicial e continuada de professores, além do engajamento das famílias e comunidades no processo educativo, pois, apenas com uma visão integrada e comprometida será possível oferecer às crianças um início de vida escolar que favoreça seu pleno desenvolvimento e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, visto que a Educação Infantil se justifica nas próprias crianças, assegurando-lhes o direito à proteção de sua identidade, à prevenção de qualquer tipo de risco, à provisão das necessidades básicas, e à satisfação das condições de crescimento saudável e plena inclusão social, além da participação na vida comunitária (Sarmiento, 2013, p. 141).

Além disso, assegurar a Educação Infantil como um direito à educação, instituído pela CF-88 e regulamentado por legislações específicas, significa priorizar políticas públicas de Educação Infantil que não apenas garantam o atendimento universal às crianças de quatro a cinco anos, mas também focalizem esforços para atender crianças de zero a três anos, especialmente aquelas pertencentes a grupos em situação de maior vulnerabilidade social.

3. CAPÍTULO III – O PROCESSO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: META 1 SEUS INDICADORES E SUAS ESTRATÉGIAS.

A implementação de planos decenais de educação é um processo complexo que envolve a definição de metas e o estabelecimento de estratégias, para o alcance ao longo de um período de dez anos. Entre vários aspectos, o esforço contínuo de monitoramento e avaliação da implementação de metas e estratégias, são imprescindíveis para garantir a efetivação dessa política de Estado.

O monitoramento é fundamental para acompanhar o progresso em relação às metas estabelecidas, por meio da coleta e análise de informações sobre as ações em andamento, os resultados obtidos e o impacto das políticas implementadas. Além disso,

o monitoramento visa tornar essas informações acessíveis ao público, promovendo transparência e prestação de contas, o que permite que cidadãos e demais interessados acompanhem a execução das metas e a implementação das estratégias.

Já a avaliação deve ser realizada periodicamente para examinar a eficácia dos resultados alcançados até o momento e das ações em curso. Esse processo envolve identificar os acertos e desafios, analisar e verificar em que medida os objetivos estão sendo cumpridos. Além disso, a avaliação é importante não só para avaliar a evolução, mas também para orientar a tomada de decisões. Com base nas informações obtidas por meio da avaliação, os segmentos responsáveis por sua execução podem identificar as áreas que precisam de atenção especial, realizar mudanças nas estratégias e alocar recursos de forma mais eficiente.

Em suma, a implementação dos planos decenais de educação é um processo complexo que requer monitoramento contínuo e avaliação periódica. O monitoramento permite acompanhar o progresso e compartilhar informações com o público, enquanto a avaliação é essencial para avaliar resultados, orientar a tomada de decisões e promover melhorias. Ambos os processos são fundamentais para garantir que as metas estabelecidas sejam alcançadas.

No caso específico dos planos decenais de educação, a complexidade da implementação de longo prazo demanda, portanto, um processo em que: O monitoramento se torne um ato contínuo de observação pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso que vai sendo feito para o alcance das metas definidas. A avaliação seja entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões (Militão, 2020, pg. 60).

De acordo com Jannuzzi (2016, p.108), “o monitoramento é uma ação contínua que busca acompanhar e verificar os processos centrais de um programa, com o intuito de realizar uma avaliação situacional rápida e identificar possíveis problemas durante sua execução”. Essa atividade é fundamental para subsidiar intervenções oportunas e corrigir qualquer anormalidade de forma ágil, garantindo assim que os resultados e impactos pretendidos sejam alcançados. O monitoramento permite, portanto, um acompanhamento efetivo e uma tomada de decisão embasada, contribuindo para o sucesso do programa em questão.

Seguindo a abordagem de Jannuzzi (2016, p. 108), o monitoramento dos planos decenais de educação desempenha um papel fundamental na sua implementação efetiva. “Trata-se de uma atividade regular e contínua de acompanhamento dos processos

estabelecidos nos planos, com o objetivo de avaliar a situação atual e identificar possíveis problemas ou desvios na sua execução”.

Sendo assim, o monitoramento é essencial para subsidiar a intervenção oportuna, visando assegurar que os resultados e impactos previstos nos planos sejam alcançados de forma efetiva. Por meio dessa prática, é possível identificar falhas ou dificuldades que podem comprometer o cumprimento das metas e a implementação das estratégias propostas.

Consequentemente, os processos de monitoramento devem ser realizados de forma regular e sistemática, para que se possa acompanhar de perto a evolução e o desenvolvimento das ações previstas nos planos de educação. Essa avaliação contínua permite uma análise situacional mais abrangente, possibilitando uma visualização clara dos avanços, problemas e desafios que surgem ao longo do tempo.

Além disso, é importante que o monitoramento seja efetuado de maneira participativa e envolva diferentes atores do sistema educacional, como gestores, professores, alunos, movimentos sociais e comunidade em geral. Desse modo, é possível garantir uma abordagem plural e democrática na identificação de eventuais lacunas e na projeção das transformações necessárias para atender às demandas da sociedade.

Portanto, a avaliação e o monitoramento dos planos de educação superam o caráter administrativo e político de um determinado governo, pois visam atingir os objetivos de longo prazo estabelecidos para o sistema educacional em níveis federal, estadual e municipal. Essa visão de longo prazo, permite adaptá-los às demandas e necessidades em constante evolução, garantindo, assim, a concretização dos direitos educacionais previstos na Constituição e nas políticas educacionais vigentes.

Acerca do processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação, Aranda (2020) afirma que:

Avaliar uma política, tanto em seu processo de implementação, que pode ser compreendido como monitoramento da vida útil de uma política, bem como verificar seus desdobramentos e impactos ao término do ciclo correspondem a ações imprescindíveis para o sucesso de uma política. O contrário também é verdadeiro, ou seja, a ausência de mecanismos de avaliação periódica e a inexistência ou a parca existência de práticas avaliativas contribuem negativamente para o êxito de uma política pública (Aranda, 2020, pag. 03).

Nesse contexto, apesar do reconhecimento da importância do monitoramento e da avaliação da execução dos planos, constata-se que esse processo foi inicialmente mencionado de forma breve no PNE (2001-2011) no Art. 3º, parágrafos §1º e §2º, e só ganhou maior destaque com o PNE (2014-2025). O Art. 5º desse documento estabelece

a necessidade de monitoramento contínuo e avaliação periódica das metas do Plano, atribuídas ao Ministério da Educação (MEC), Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação.

Em conformidade com a legislação estabelecida pelo PNE (2014-2024), estados e municípios têm a responsabilidade de criar comissões próprias para monitorar e avaliar as metas dos seus respectivos planos de educação. Como menciona Aranda (2020, p. 14), "estados e municípios foram obrigados a estabelecer suas próprias comissões para monitoramento e avaliação dos respectivos Planos."

Outrossim, após atribuir a um conjunto de distintos e importantes atores institucionais a responsabilidade pelo monitoramento e pela avaliação do plano federal, a Lei do PNE determina também que todos os entes federados deverão proceder de forma semelhante em relação aos seus respectivos planos subnacionais. Na letra da lei: Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano. [...] § 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º. (Brasil, 2014).

Diante da necessidade de assegurar o cumprimento das metas educacionais, destaca-se a importância de mecanismos legais de monitoramento e avaliação. Nesse sentido, conforme destacado por Cara (2019, p. 107), durante a tramitação do PNE, 'a determinação de monitoramento por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi resultado de propostas de emenda elaboradas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação'. Essa medida foi justificada pela experiência do PNE 2001-2010, cujo descumprimento e fracasso foram atribuídos, entre outros fatores, à ausência de um mecanismo legal eficaz para monitorar e avaliar o cumprimento de suas metas.

Assim, conforme Militão (2020, pg. 63), em decorrência do que estabeleceu o PNE, ficou definido a responsabilidade do monitoramento e a avaliação periódica dos planos de educação às instâncias estabelecidas em cada lei dos planos de Estados, Distrito Federal e Municípios. Essa ação envolve a verificação do cumprimento dos dispositivos legais e a implementação das políticas educacionais em cada território, visando contribuir para a efetividade do PNE que só logrará êxito se todos os planos subnacionais cumprirem com os objetivos propostos.

Tanto aqueles planos bem elaborados, com metas claras, mensuráveis e factíveis, resultantes de amplo debate e múltiplos acordos, quanto aqueles em que o processo deixou um pouco a desejar precisam ser monitorados e avaliados. Este outro processo, de monitoramento contínuo e avaliação periódica, deve significar uma oportunidade de melhorar a qualidade técnica do diagnóstico, de ampliar a participação social e de qualificar ano a ano a execução das metas. Deve ser entendido como exercício contínuo de aproximação da gestão ao desejo da sociedade, em um trabalho coletivo e democrático, em que o estudante é o grande beneficiado (Brasil, 2016).

Nessa perspectiva, o monitoramento e a avaliação da execução e do cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) estão previstos na Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015, que instituiu o PEE/AM (2015-2025). No artigo 5º da Lei estão definidas as instâncias que devem acompanhar esse processo, assim como suas atribuições.

Art. 5º A execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I-Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC;

II-Comissão de Educação da Assembleia Legislativa;

III-Conselho Estadual de Educação;

IV-Fórum Estadual de Educação do Amazonas.

§1º Compete ainda às instâncias referidas no *caput* deste artigo

I-divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais na *internet*;

II-analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III-analisar e propor ampliação progressiva do investimento público em educação, podendo ser revista, conforme o caso, para atender as necessidades financeiras do cumprimento das demais metas deste PEE (Brasil, 2015).

A propósito, Oliveira (2018, pg. 06) reforça a necessidade e importância do processo de acompanhamento dos planos que “no atual cenário educacional, em que a conjuntura nacional brasileira desde a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 tenha reiterado ataques aos compromissos do PNE com o direito à educação, urge a necessidade de avaliarmos as perdas e os impasses para construir a resistência”.

Nesse contexto, os últimos anos de ataques sistemáticos ao direito humano à educação no país, salientado também por Carreira (2023) com o sufocamento do financiamento educacional e do esvaziamento dos instrumentos de planejamento público pós-golpe institucional, reforça a importância do debate sobre o monitoramento e avaliação dos planos de educação. Principalmente, neste momento do fim da vigência dos planos de educação e o desafio de construção de um novo Plano Nacional, assim como de novos planos municipais e estaduais.

Momento no qual deverão ser levados em conta os impactos de médio e longo prazo da pandemia de covid-19 nas desigualdades educacionais; o quadro de fragilização de políticas sociais e ambientais decorrentes dos anos de vigência da Emenda Constitucional 95/2016 e dos desmontes promovidos pelos

governos Temer e Bolsonaro; a desconfiança de grande parte da população com a política institucional; o fenômeno ultraconservador na educação; as mudanças climáticas aceleradas aprofundando o racismo ambiental; a precarização do mundo do trabalho; e a intensificação do uso das novas tecnologias sem regulação de sua função social (Carreira, 2023, p. 244).

Dessa forma, a adesão das diversas esferas sociais e governamentais ao processo de monitoramento e avaliação é essencial, pois garante a transparência e a eficiência das políticas educacionais. Segundo Freire (1996), a educação é um ato político e exige a participação de toda a comunidade para que se torne um processo transformador e emancipador. Este processo não deve ser meramente técnico, mas sim um esforço coletivo que envolva professores, alunos, famílias e gestores, reforçando a importância da colaboração para a melhoria contínua da educação.

Além disso, os resultados do monitoramento e da avaliação devem gerar a produção de documentos detalhados e abrangentes que sirvam como referência para a tomada de decisões por parte dos gestores. Esses documentos devem conter informações precisas sobre o progresso das metas e estratégias, destacando tanto os avanços alcançados quanto as dificuldades encontradas ao longo do processo. Isso permite a possibilidade de ajustes necessários para garantir a eficácia das políticas educacionais implementadas.

Para isso, é fundamental levar em conta as diretrizes, metas e estratégias delineadas nos planos de educação. Que no caso específico do PEE/AM, as metas estão organizadas da seguinte maneira:

Tabela 3 – Distribuição das metas de acordo com os aspectos e segmento educacional (PEE/AM-2015-2025)

Quantidade	Metas	Aspecto	Segmento educacional
9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9	Acesso, trajetória e aprendizado	Educação Básica
	12		Educação Superior
4	13 e 14	Formação dos Docentes	Educação Superior
	15 e 16		Educação Básica
2	17	Carreira e a remuneração dos docentes	Educação Básica
	18		Educação Básica e Superior
2	10 e 11	Educação profissional	Educação Básica

1	6	Educação em tempo integral	Educação Básica
1	19	Gestão da Educação	Educação Básica
1	20	Ampliação de recursos	Educação Básica e Superior
1	21	Educação Escolar Indígena	Educação Básica
1	22	Ampliação do acesso à internet	Educação Básica

Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos do PEE/AM, 2015-2025.

Para Aranda (2014, p. 90), ainda que a formulação das metas e estratégias de um Plano de Educação constituam-se como um importante passo para que se avance na garantia do direito à educação, para que se tornem realidade, o monitoramento e a realização de avaliações sistemáticas são condições fundamentais.

Monitorar e avaliar são etapas que se articulam mutuamente durante o processo de implementação de um plano de educação, pois, como afirma Militão (2020, p. 60), “não é possível o monitoramento sem que, periodicamente, ocorram avaliações”. De igual forma, não convém avaliar sem que haja informações obtidas a partir do monitoramento contínuo do que foi proposto por meio de indicadores adequados.

Portanto, a efetivação do monitoramento e avaliação dos planos de educação, com a devida participação das instâncias responsáveis e a mobilização social, não é apenas um requisito burocrático, mas uma estratégia para garantir a qualidade e a equidade educacional. A participação social ativa, fortalece a democracia e assegura que as políticas educacionais atendam às reais necessidades da população.

3.1 As estratégias da meta 1: Acesso, Equidade e Qualidade

Na meta que trata da Educação Infantil, o PEE/AM estabelece dezoito estratégias, que tratam em linhas gerais, das políticas de colaboração entre os entes federados, expansão na oferta, levantamento de demandas, redução das desigualdades de acesso, estruturação física das instituições, avaliação da qualidade, formação dos profissionais, políticas de inclusão, valorização da diversidade, para o atendimento das crianças, na faixa etária de ampliação (zero a três anos) e universalização quatro a cinco anos).

Nessa conjuntura, as metas dos planos subnacionais, que abrangem tanto os estados quanto os municípios, devem estar em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Plano PNE, como já mencionado anteriormente. Esse alinhamento garante uma coerência e uniformidade no esforço educacional em todo o território nacional, visando atingir objetivos comuns de melhoria e desenvolvimento da educação.

Ainda, as estratégias que são definidas dentro desses planos subnacionais representam um conjunto de ações que cada ente federado se compromete a implementar. Essas ações são elaboradas considerando as particularidades, competências e responsabilidades de cada estado ou município. Isso significa que, embora as metas sejam gerais e abrangentes, as estratégias são adaptadas para refletir as realidades locais, os recursos disponíveis e as necessidades específicas de cada região.

Nesse sentido, enquanto as metas fornecem uma visão geral dos objetivos a serem alcançados em nível nacional, as estratégias são os caminhos nos quais cada estado e município irá percorrer para atingir essas metas. Essa abordagem permite uma maior flexibilidade e eficiência na execução das políticas educacionais, garantindo que as ações sejam tanto coordenadas em nível nacional quanto adaptadas às circunstâncias locais.

Dessa forma, ao realizar um estudo comparativo entre as dezessete estratégias delineadas pelo PNE e as dezoito estratégias estabelecidas pelo PEE/AM, observa-se que há uma replicação quase integral das mesmas diretrizes. Essa similaridade nas estratégias pode ser claramente constatada no quadro comparativo apresentado a seguir. Esse quadro não apenas lista as estratégias de ambos os planos, mas também destaca as correspondências e pequenas variações, entre elas.

Quadro 3 – Comparativo das estratégias da Meta 1 do PNE com as estratégias da Meta 1 do PEE/AM

Estratégias do PNE	Estratégias do PEE-AM	Correspondência
1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;	1.1) estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência do PEE/AM, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda por Creche e de fiscalização do seu atendimento;	Correspondente a estratégia 1.4 do PNE

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;	1.2) realizar, anualmente, em regime de colaboração e em parceria com outras instituições o levantamento da demanda por Creche de acordo com a Meta estabelecida para a população de até 3 anos, considerando a taxa de 10% como diferença entre as taxas de frequência como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta, preservando o direito de opção da família;	Corresponde a estratégia do PNE. Não estabelece a renda per capita familiar.
1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;	1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por Creche para a população de até 3 anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;	Correspondência integral do texto do PNE
1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;	1.4) atender 30% da demanda manifesta por creche até 2019 e, progressivamente, atingir 50% até o final de vigência do PEE/AM, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais dos municípios;	Correspondente a estratégia 1.1 do PNE incluindo percentual e prazo para o atendimento da demanda manifesta por creche.
1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;	1.5) equipar gradativamente, em regime de colaboração entre os (as) gestores (as) municipais, estadual e federal, as escolas que atendem a Educação Infantil com mobiliário, materiais pedagógicos, biblioteca, brinquedoteca, tecnologias educacionais e equipamentos suficientes e adequados para essa faixa etária, a partir de um ano de vigência do PEE/AM;	Correspondente ao PNE com redação diferente e incluindo o prazo para a efetivação da estratégia.
1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;	1.6) dar continuidade, no prazo de três anos de vigência do PEE/AM, em articulação entre os (as) gestores (as) municipais, estadual e federal, a reforma física das escolas que atendem a Educação Infantil, respeitando as normas de acessibilidade;	Correspondente ao PNE com redação diferente.
1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;	1.7) avaliar quantitativa e qualitativamente em articulação com a União e municípios, a partir do segundo ano de vigência deste PEE/AM, as Instituições de Educação Infantil, a fim de aferir infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, situação de acessibilidade, dentre outros indicadores relevantes;	Texto correspondente a estratégia 1.6 do PNE.

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;	1.8) promover e assegurar a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) da Educação Infantil, garantindo o atendimento das crianças por docentes com formação superior;	Correspondência integral do texto do PNE
1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;	1.9) firmar parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) com vistas a assegurar, nos cursos de formação para profissionais da educação, a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem no atendimento das crianças de 0 a 5 anos;	Correspondência do conteúdo do PNE com mudança no texto.
1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;	1.10) planejar, a partir do 1º ano de vigência deste PEE/AM, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, e outros povos ou comunidades itinerantes na Educação Infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia, a partir de três anos da vigência deste PEE/AM;	Correspondente ao PNE incluindo o prazo para o planejamento e para a garantia do atendimento.
1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;	1.11) priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica;	Correspondência integral do texto do PNE.
1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;	1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da Educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade;	Correspondente ao PNE incluindo a ampliação da faixa etária para o atendimento. No PNE estabelece o atendimento até 3 anos de idade. Enquanto que o PEE/AM estabelece até 5 anos de idade.

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;	1.13) preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a Parâmetros Nacionais de Qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 anos de idade no Ensino Fundamental e assegurar em salas de Educação Infantil, o número máximo de 2 (duas) crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, bem como, 1 (um) professor de apoio;	Correspondente ao PNE incluindo a garantia de crianças com deficiência transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, bem como, 1 (um) professor de apoio;
1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;	1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;	Correspondência integral do texto do PNE.
1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;	1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos;	Correspondência integral do texto do PNE.
1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;	1.16) planejar o levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil e Creches a cada ano, como forma de verificar o atendimento, assentado na colaboração entre os entes federados;	Correspondente ao PNE. Incluindo a responsabilidade de planejar levantamento de demanda. Excluiu do texto a responsabilidade de publicação anual da demanda manifesta.
1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	1.17) estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos, facultando aos responsáveis o direito de optar, no ato da matrícula, pelo horário parcial, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;	Correspondência integral do texto do PNE.
O PNE estabeleceu 17 estratégias para atender a Meta 1.	1.18) assegurar de forma gradativa o número máximo de até 20 alunos por sala de aula na Educação Infantil, na vigência deste PEE/AM.	O PEE/AM acrescentou a estratégia 1.18 para atender a Meta 1.

Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos do PNE (2014-2025) e PEE/AM (2015-2025).

Destarte, a consonância das metas dos planos subnacionais às metas do PNE é recomendada para atender as projeções estabelecidas para o alcance nacional, cabendo a cada ente federado, dentro das suas responsabilidades e competências contribuir para o cumprimento dos objetivos nacionais que devem ser garantidos por meio das estratégias definidas em cada plano de educação.

Tendo como referencial as estratégias dos planos (Quadro 3), o estudo comparativo do PNE e do PEE/AM revelaram que das dezoito estratégias do PEE/AM, oito, correspondem textualmente e numericamente às mesmas estratégias do PNE, especificamente as estratégias 1.3, 1.8, 1.9, 1.11, 1.14, 1.15, 1.16 e 1.17. Além disso, três estratégias do PEE/AM são textualmente correspondentes, embora estejam numericamente alocadas de forma diferente das estratégias do PNE, sendo elas: 1.1 do PEE/AM corresponde à 1.4 do PNE, 1.4 do PEE/AM corresponde à 1.1 do PNE, e 1.7 do PEE/AM corresponde à 1.6 do PNE.

As estratégias restantes do PEE/AM são numericamente correspondentes às do PNE, apresentando algumas modificações textuais. Essas alterações incluem prazos e percentuais de alcance, ou desconsideram aspectos importantes. Por exemplo, a estratégia 1.2 do PEE/AM é uma reprodução textual da estratégia 1.2 do PNE, porém, exclui referência à renda per capita para o atendimento. Proposta inovadora em termos de metas de equalização, segundo Ximenes (2014), formulada pelas organizações que compõem a Campanha Nacional pelo Direito à Educação²⁴.

Considerando que atualmente essa diferença de oportunidades de acesso é absurda, ou seja, que o exercício do direito à Educação Infantil é fortemente marcado por uma discriminação em função da renda das famílias, essa estratégia de equalização, quando realizada, terá impacto direto no alcance da própria meta (Ximenes, 2014, p. 87).

Nesse sentido, a ampliação do atendimento das crianças e, ao mesmo tempo, a redução das diferenças nas taxas de frequência entre a população mais rica e a população mais pobre, sem retroceder em nenhuma das faixas, mesmo não referendado na estratégia 1.2 do PEE/AM, o que representa um descaso com as famílias de crianças de maior vulnerabilidade, exigirá um esforço significativo de equalização por meio da ação do Estado. Ademais, acompanhar a evolução desse indicador, em cada ente federado, será

²⁴ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, criada em 1999, constitui-se como uma rede que articula mais de 200 grupos e entidades distribuídos por todo o país. Participou intensamente dos processos participativos de elaboração do PNE, lançando inclusive o movimento “PNE pra Valer!”.

essencial nas avaliações de execução dos planos de educação e para a projeção dos futuros planos.

Destaca-se que o PEE/AM inclui uma estratégia adicional em relação ao PNE, a 1.18, que menciona o número mínimo de crianças por sala de aula²⁵, um aspecto não abordado pelo PNE. Essa inclusão é relevante para atender aos parâmetros curriculares e diretrizes legais, garantindo a qualidade do atendimento às crianças amazonenses.

Além disso, o quadro revelou que as estratégias constantes na meta 1 do PEE/AM não detalharam as especificidades dos contextos amazônicos. Sendo referendadas em apenas uma estratégia (1.10) correspondente a mesma estratégia do PNE que contempla em suas diretrizes o atendimento às populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades.

Também se distingue que a reprodução ‘quase’ integral das estratégias do PNE deixou lacunas históricas ao negligenciar as necessidades das populações de crianças indígenas e ribeirinhas, desconsiderando a importância de abordagens educacionais culturalmente diferenciadas. Nesse sentido, é importante ressaltar que crianças em situação de vulnerabilidade social necessitam de políticas educacionais que considerem não apenas o acesso às instituições de ensino, mas também a implementação de currículos e programas que sejam inclusivos e relevantes para suas realidades.

Outrossim, ao analisar o conteúdo das estratégias do PEE/AM, assim como do PNE, percebe-se que a ampliação do acesso à Educação Infantil permeia a maioria de suas diretrizes. Especificamente, essa ampliação é abordada nas estratégias 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.7, 1.10, 1.11, 1.15, 1.16 e 1.17. Prevendo para isso, regime de colaboração entre os entes federados e a promoção da busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, tendo como propósitos:

- a) instrumentalizar as políticas de universalização da pré-escola, possibilitando que sejam alcançadas aquelas crianças em situação de vulnerabilidade e exclusão, e b) enfrentar as desigualdades socioeconômicas no acesso à creche, por meio do estímulo à matrícula e frequência por parte das crianças dos estratos mais pobres (Ximenes, 2014, p. 88).

Ademais, a articulação para a expansão das redes públicas, garantindo assim uma oferta de matrículas de acordo com a demanda manifesta. Inclui-se ainda a manutenção e

²⁵ O uso do termo “sala de aula” foi mantido, neste caso, pois corresponde a forma textual que a estratégia está escrita no PEE/AM.

ampliação, em regime de colaboração, do programa nacional de construção e reestruturação de escolas de Educação Infantil.

Dessa forma, para a materialização desta meta, especificamente no que se refere à creche, conforme mencionado por Costa (2023), está diretamente ligada ao acesso, que só é viabilizado por meio da oferta de vagas. Nesse aspecto, Cury (2018) destaca que a oferta deve ser provida pelo poder público municipal, que precisa se organizar para atender à demanda da população. Segundo o autor, a oferta depende da quantidade de vagas disponíveis e ocupadas, e o atendimento é uma resposta à capacidade de acolher as solicitações. Assim, o levantamento da demanda é indispensável, como enfatizado pelo próprio PEE/AM na estratégia 1.3, para o atendimento das crianças de zero a três anos de idade.

Assim, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, parágrafo 2º, e a LDBEN (Lei nº 9.394/96), é responsabilidade dos municípios atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Isso significa que os municípios são os principais gestores dessa etapa educacional, devendo garantir o acesso e a permanência das crianças em creches e pré-escolas. A Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013 reforçam essa obrigatoriedade, estabelecendo a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica obrigatória e gratuita.

Apesar da importância da Educação Infantil para as crianças, suas famílias e, especialmente, para pais e mães trabalhadoras, as desigualdades de acesso persistem no cenário brasileiro, sendo ainda mais acentuadas nas regiões Norte e Nordeste, quadro acentuado no estado do Amazonas pelas particularidades inerentes a dimensão territorial e as diversidades culturais. Segundo Pires (2019), em consonância com a noção de uma matriz de desigualdades sociais da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Enfatiza o complexo entrelaçamento do eixo de desigualdades econômicas (classes de renda) com os eixos de desigualdades de gênero, étnico-raciais, territoriais e derivadas de idade ou etapa do ciclo de vida das pessoas, como estruturantes de um processo de produção e reprodução de relações sociais desiguais e experiências pessoais marcadas pela acumulação histórica de exclusões (Pires, 2019, p. 16).

A esse respeito, as diferenças regionais acentuam as desigualdades no atendimento às crianças, principalmente nas localidades rurais do estado do Amazonas. Estas desigualdades excluem crianças que não terão outra oportunidade de vivenciarem essa etapa de escolaridade obrigatória para todas as crianças de quatro a cinco anos, e ainda mais deficitária para as crianças de zero a três anos.

Sendo assim, a ampliação do acesso à Educação Infantil é o cerne da meta 1 do PEE/AM. Pois, esse aspecto garante que as crianças estejam em uma escola. No entanto restringir as discussões e políticas públicas sobre Educação Infantil apenas ao acesso é insuficiente, visto que essa etapa possui um papel social importante de complementar os cuidados e a educação oferecidos pelas famílias às crianças. Compreender a Educação Infantil como uma mera questão de acesso ignora a necessidade de oferecer um ambiente de aprendizagem adequado e de qualidade.

Embora as estratégias estabelecidas apresentem um potencial significativo para ampliar a garantia do direito à educação, é essencial abordar a questão dos indicadores e instrumentos utilizados para medir essa expansão. É crucial aprimorar as fontes de coleta de dados para permitir um acompanhamento anual detalhado do atendimento educacional por faixa etária, em comparação com os dados populacionais. Isso garantiria uma avaliação mais precisa e efetiva da cobertura educacional, assegurando que todas as crianças estejam sendo adequadamente atendidas.

Além do acesso, a dimensão referente à equidade também está contemplada nas estratégias da meta 1 do PEE/AM, especificamente nas estratégias 1.2, 1.10, 1.11 e 1.14. Estas estratégias abordam grupos com vulnerabilidades sociais e características específicas, como as populações rurais, indígenas, quilombolas, crianças com deficiência e beneficiários de programas de transferência de renda.

As estratégias da Meta 1 relacionadas à equidade, juntamente com o Art. 8º da Lei do PEE/AM, estabelecem que o Estado deve atender às necessidades específicas da Educação Especial, garantindo um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando, assim, a equidade educacional.

Nessa perspectiva, a Meta 4 visa à universalização do atendimento à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo seu acesso à Educação Básica. A estratégia 4.2 contempla o atendimento específico para crianças de 0 a 3 anos de idade.

Promover, a partir da aprovação deste PEE/AM, em Instituições Públicas e comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, a universalização do atendimento em estimulação precoce, às crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na faixa etária de 0 a 3 anos, bem como atendimento diferenciado às crianças que apresentam precocidade em seu desenvolvimento, conforme parágrafo 3º do artigo 58 da Lei nº. 9.394/96, sendo acompanhado por profissionais com formação específica (Amazonas, 2015, p. 52).

Ainda no âmbito da equidade, a Meta 21²⁶ do PEE/AM trata especificamente da Educação Escolar Indígena. O Art. 7º da Lei do plano reforça a necessidade de um regime de colaboração para garantir um atendimento adequado e específico a essas populações.

§2º A Educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades (Amazonas, 2015).

Ressalta-se, no entanto, que nas 23 estratégias, da referida meta, em nenhuma delas refere-se de forma específica ao atendimento da Educação Infantil, como são detalhados em relação ao Ensino Fundamental e Médio. Porém a de se considerar sobre isso ao que está disposto na estratégia 21.23 que recomenda “assegurar aos povos indígenas a idade mínima para ingresso na Educação Básica, de acordo com sua forma de organização social, processo de aprendizagem linguística, crenças e tradições”.

No contexto dos movimentos pela garantia de direitos, é relevante observar o papel das mulheres amazonenses. Silva (2017) destaca que, apesar dos avanços nos marcos legais brasileiros, essas mulheres não têm se sobressaído na luta pela garantia do direito à matrícula na creche. Surge, então, a pergunta: por que isso ocorre? Uma possível explicação seria o receio de que matricular seus filhos e filhas na creche possa expô-los a práticas educacionais influenciadas pela ideologia capitalista, que não consideram a perspectiva cultural de uma educação popular com características indígenas, intrínsecas à cultura amazonense.

No entanto, ao observar o cenário nacional, percebe-se que a expansão das matrículas na pré-escola na última década foi acompanhada por uma redução das desigualdades em quase todas as suas dimensões: regional, urbano/rural, raça/cor e renda. Curiosamente, a única exceção é a desigualdade de gênero, que praticamente não existe na Educação Infantil, com taxas de atendimento escolar de meninos e meninas em creches e pré-escolas bastante similares. Esse contraste levanta questões importantes sobre as barreiras culturais e sociais que ainda podem estar presentes em determinadas regiões, como o Amazonas, e que precisam ser abordadas para garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário à educação.

Considerando isso, as crianças que vivem em áreas rurais e ribeirinhas, bem como as pertencentes a comunidades indígenas, enfrentam maiores dificuldades de acesso. A

²⁶ Ampliar para 50% (cinquenta) a oferta da Educação Básica e Superior da população indígena, de acordo com os princípios e normas da educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bi/multilíngue, na vigência deste Plano.

taxa de atendimento escolar nas áreas urbanas do Amazonas é significativamente mais alta do que nas áreas rurais, refletindo a necessidade de políticas públicas mais direcionadas para essas regiões. Além disso, as disparidades de acesso também são influenciadas pela renda, com famílias de baixa renda enfrentando barreiras adicionais para matricular seus filhos na Educação Infantil.

Esses dados destacam a importância de continuar a desenvolver políticas públicas que não apenas aumentem o acesso à Educação Infantil, mas que também abordem as desigualdades estruturais que afetam as populações mais vulneráveis do estado. Isso inclui garantir infraestrutura adequada, formação de professores e programas educativos que respeitem e valorizem as especificidades culturais e sociais dessas comunidades.

É relevante pensar em estratégias voltadas para impedir a evasão e o abandono escolar dos meninos ao longo de sua trajetória na Educação Básica. No Amazonas, essa realidade é ainda mais complexa devido às especificidades regionais. Os meninos frequentemente são direcionados ao mercado de trabalho informal desde cedo, principalmente em áreas rurais e ribeirinhas, contribuindo para altas taxas de abandono escolar. A realidade econômica das famílias, muitas vezes dependentes da agricultura, pesca ou atividades extrativistas, faz com que a contribuição dos filhos ao trabalho familiar seja vista como essencial, intensificando a evasão escolar.

A exclusão escolar tem rosto e endereço, quem está fora da escola são as crianças e adolescentes pobres, negros, indígenas e quilombolas, com e sem deficiência. Grande parte vive nas periferias dos grandes centros urbanos, no Semiárido, na Amazônia e na zona rural. Muitos deixam a escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar, de acordo com informações da Unicef (Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2022, p. 19).

Ao abordarmos a dimensão da qualidade educacional, é importante considerá-la sob uma perspectiva que inclua não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as condições socioeconômicas e culturais das crianças e suas infâncias e os investimentos de garantias para a efetivação desse aspecto na Educação Infantil.

Nos debates que foram incorporados ao PNE, bem como nas disputas relacionadas ao financiamento da Educação Básica, especialmente no contexto do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a dimensão da qualidade foi um ponto relevante. Além disso, o conceito de Custo Aluno-Qualidade (CAQ) foi integrado ao PNE, especialmente a partir do Parecer nº 8, aprovado em 5 de maio de 2010. Conforme apontado por Correa (2017, p. 19) “esse parecer reconhece o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), proposto pela

Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como uma referência fundamental para a definição de padrões mínimos de qualidade na Educação Básica pública brasileira”.

Nesse contexto, Gadotti (2013, p. 02) afirma que na educação, a qualidade deve estar ligada diretamente ao ‘bem viver’ de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. “Não podemos separar a qualidade da educação, da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela”.

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade devem ser levados em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente (Gadotti, 2013, p. 10).

Em vista disso, evidencia-se que acesso e qualidade são elementos indissociáveis na Educação Infantil. Um acesso amplo sem a devida qualidade é ineficaz e pode até ser prejudicial, pois não atende às necessidades das crianças de maneira adequada. Por outro lado, uma educação de qualidade que não é acessível a todos se transforma em um privilégio, perpetuando e até exacerbando as desigualdades sociais existentes. “Qualidade para poucos é privilégio e fator de injustiça, o que agrava a desigualdade social” (Brasil, 2020, p. 60).

A luta pela defesa de uma Educação Infantil de qualidade é feita cotidianamente por movimentos sociais de educação, movimentos sociais específicos de Educação Infantil, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), movimentos de mulheres, sindicatos e entidades científicas que têm assumido o papel de guardiões de direitos e princípios fundamentais concernentes às crianças brasileiras.

As agendas dos movimentos e entidades que defendem uma Educação Infantil pública, gratuita, inclusiva, laica, de qualidade e socialmente referenciada consideram dados empíricos, produzidos na interlocução com as crianças, gestores, professores e outros profissionais da educação, e problemáticas explicitadas por pesquisadores em seus estudos, como: a ausência de políticas públicas específicas para a formação de professores da Educação Infantil; a escassez de recursos financeiros; a terceirização e a implementação da política de vouchers; a ausência de concursos públicos nas universidades para a área da Educação Infantil; o excesso do número de crianças por grupo/professor; a insuficiência e a inadequação dos espaços físicos; a organização dos tempos e ambientes inspirados em modelos educacionais tecnicistas; a educação bancária (Santos, 2022, p.3).

No quesito da qualidade a estratégia 1.4 do PEE/AM aborda a expansão das redes públicas de Educação Infantil, em regime de colaboração, de acordo com o padrão

nacional de qualidade. Ao replicar o texto da estratégia 1.1 do PNE, as especificidades da realidade amazônica, não foram estabelecidas como forma de garantir a expansão com qualidade, reconhecendo as particularidades culturais e geográficas da região.

Ademais, as estratégias 1.5 e 1.6 do PEE/AM determinam, em regime de colaboração entre os entes federados, a melhoria da infraestrutura das creches e pré-escolas. Isso inclui a aquisição de mobiliário, de materiais pedagógicos e outras melhorias necessárias. Os prazos estabelecidos para o cumprimento dessas metas são de um e três anos, respectivamente, para garantir que as instituições estejam adequadamente equipadas e preparadas para oferecer um ambiente de aprendizagem de qualidade.

Dessa forma, aspectos fundamentais para assegurar a qualidade na educação incluem a formação de professoras/es e a elaboração de currículos e propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, alinhadas com as pesquisas mais recentes na área. Essas questões são abordadas nas estratégias 1.8 e 1.9 do PEE/AM, que destacam a necessidade de uma formação especializada para professoras/es, bem como a criação de currículos que reflitam as necessidades e características específicas das crianças em suas diversas etapas de desenvolvimento.

No que se refere ao tema da formação, mesmo com a ampliação da oferta de vagas nos cursos de licenciatura, principalmente por meio dos programas especiais de formação de professoras/es, ainda verificamos a atuação de pessoas sem a formação mínima exigida por lei, atuando como professoras/es na educação infantil, no ensino fundamental e na educação indígena, nas redes municipais de ensino, concentrados principalmente nas zonas rurais.

Reforçando essa realidade, Costa (2019) ressalta que a dicotomia criada entre sociedade do campo e sociedade urbana é uma das constantes que envolvem a educação como um fenômeno mais amplo e que no Brasil tem antecedentes históricos, podendo ser evidenciados na organização do currículo e na formação de professoras/es.

Barros (2020) alerta para a recorrência de problemas concentrados na mesma vertente: a invisibilidade da escola rural, o descumprimento da legislação, o pacto entre agentes administrativos e a burocratização das ações necessárias para minimizar as mazelas enfrentadas nos cotidianos das escolas rurais. Ressalta ainda, que a situação de desprezo em que as escolas rurais se encontram tem raízes históricas.

Para pensarmos nesta realidade os dados apresentados pelo documento Resumo Técnico do Estado do Amazonas Censo da Educação Básica, do Ministério da Educação, publicado em 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep), apontam que na Educação Infantil do Estado do Amazonas, atuavam 7.405 professoras/es e quando observada a escolaridade deste total da/e professoras/es, 75,3% possuíam nível superior completo (73,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,9%, bacharelado), 8,5% possuíam curso de Ensino Médio Normal/Magistério e 16,2% com nível médio e com escolaridade inferior.

Ainda que o menor nível de formação exigido para a docência na Educação Infantil possa funcionar como porta de entrada dos jovens no magistério, caberia discutir se, passadas mais de duas décadas desde a edição da LDB, não seria o caso de encampar definitivamente esse requisito na legislação. Essa perspectiva estaria de acordo com o que almeja o próprio PNE, em sua meta 15, que aspira à formação em nível superior para todos os professores da educação básica (Brasil, 2018, p. 32).

A estratégia 1.13 do PEE/AM, ainda no tocante à qualidade, aborda a importância de seguir os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, ressaltando a necessidade de preservar as especificidades dessa etapa educacional e de garantir sua articulação com o Ensino Fundamental. E complementa a esse aspecto, o atendimento de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

A confirmação da constitucionalidade do corte etário para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme estipulado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como a abordagem dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à Educação Infantil (Brasil, 2018), são apontados como avanços significativos nessa área. No entanto há de se considerar alguns aspectos que são apontados por Correa (2019) sobre a BNCC para a Educação Infantil.

Ao adotar uma BNCC o Brasil explicita seu alinhamento a um modelo empobrecido de educação. No caso da EI, não acreditamos que ela possa superar as dificuldades de identidade que esta etapa enfrenta, mas, ao contrário, pois na tentativa de "interpretar" ou simplesmente copiar o conteúdo da BNCC, transpondo-o para as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas, o risco que se corre é o de segmentar ainda mais os tempos e espaços dedicados a bebês, crianças bem pequenas e pequenas...Com a BNCC, o que temos visto é uma significativa ampliação do chamado mercado educacional, proliferando-se a oferta de cursos e a venda de materiais para ensinar, agora, a aplica-la (Correa, 2019, p. 86).

Além desses aspectos, em relação a qualidade, temos a criação do Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância, reconhecendo a especificidade e a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e humano. Da mesma forma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), que revisaram o documento originalmente publicado em 2006, cujo objetivo é

orientar o sistema de ensino com padrões de referência para a organização, gestão e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Ainda, a estratégia 1.17 do PEE/AM busca promover o acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças, sendo também um aspecto relacionado à qualidade. A ampliação do atendimento em tempo integral é vista como uma medida importante para garantir a equidade no acesso à educação de qualidade, especialmente em regiões com maior vulnerabilidade social.

Segundo Girotto (2018), a educação integral, que se caracteriza pela ampliação da jornada escolar, tem sido uma das principais reivindicações dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade no Brasil. Essa demanda levou ao estabelecimento da meta 6 do PNE, reafirmada na estratégia 6.2 que destaca a prioridade de implementar esse tipo de atendimento em territórios mais carentes e em situação de maior vulnerabilidade.

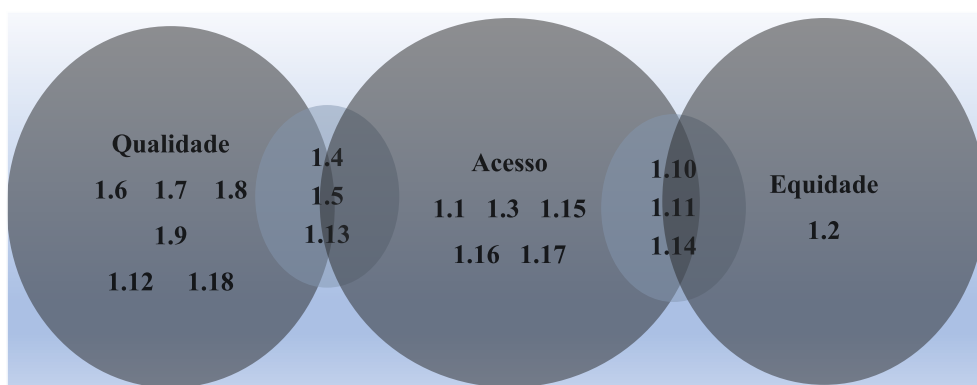
No entanto, é importante ponderar que a ampliação de matrículas em tempo integral na Educação Infantil enfrenta um desafio significativo: o atual mecanismo de financiamento da educação, baseado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), não oferece os incentivos necessários para expandir as matrículas em tempo integral.

Devido às balizas previstas na legislação do fundo, a ponderação dos valores repassados por aluno matriculado em creches e pré-escolas em tempo integral é apenas 30% superior às de tempo parcial. Para os gestores municipais, portanto, a oferta de matrículas parciais em dois turnos, faz mais sentido, do ponto de vista meramente financeiro, do que a oferta de educação infantil em tempo integral (Brasil, 2018, p. 33).

Ainda no campo da qualidade, a estratégia 1.18 do PEE/AM estabelece que, de forma gradativa, deve ser assegurado um número máximo de vinte crianças por sala de referência na Educação Infantil. O prazo para o cumprimento dessa estratégia é o final da vigência do plano. Vale destacar que essa estratégia foi incluída no PEE/AM e não consta de forma específica no PNE.

Nesse sentido, a qualidade da educação abrange um conjunto de insumos, processos e resultados de aprendizagem, enquanto a equidade implica a implementação de estratégias para superar desigualdades, garantindo que fatores externos à escola não sejam barreiras para a trajetória dos estudantes. Todos devem ser incluídos no sistema escolar, conforme o Inciso IV do artigo 3º da Constituição Federal, que assegura a educação "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", incluindo a orientação sexual (Brasil, 1988).

Figura 2- Estratégias da Meta 1 do PEE/AM – Dimensões centrais



Fonte: Elaborada pela autora com base no Relatório do Senado Federal (Brasil, 2018, p. 34).

A Figura 2 apresenta um resumo de como as estratégias estão organizadas de acordo com as diferentes dimensões analisadas, destacando suas interseções, reforçando a necessidade de que além do acesso, sejam igualmente priorizadas as dimensões da qualidade e da equidade na Educação Infantil.

O foco prioritário no acesso pode resultar em uma ampliação quantitativa da Educação Infantil, mas sem garantir que essa expansão venha acompanhada de qualidade. Da mesma forma, a equidade precisa ser uma prioridade, para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, localização geográfica ou qualquer outra condição, tenham as mesmas oportunidades.

Ademais, a expansão da oferta de Educação Infantil requer a mobilização de condições relacionadas a espaço físico, disponibilidade de pessoal qualificado, materiais diversos e recursos de custeio, que demandam planejamento e previsibilidade no âmbito dos municípios, bem como a diminuição das desigualdades na matrícula em creche por grupos de renda, recomenda redobrada “cautela com decisões judiciais que possam subverter essa lógica, desmoralizando listas de espera e contrariando critérios de priorização ligados à vulnerabilidade social das crianças e das famílias” (Brasil, 2018, p. 71).

A esse tema, Ximenes (2014) com o objetivo de dissipar compreensões de senso comum sobre o conteúdo do direito e o lugar do PNE no sistema normativo, salienta o papel central que as estratégias do Plano dedicam à questão da demanda. Ele destaca que das 17 estratégias da Meta 1 do PNE²⁷, cinco estão diretamente relacionadas à regulação de obrigações voltadas para esse aspecto. Caracterizadas por levantamento periódico e

²⁷ Essa referência diz respeito também ao PEE/AM, que das suas dezoito estratégias, cinco correspondem especificamente a demanda, que são as estratégias 1.1, 1.3, 1.15, 1.16 e 1.17.

publicação da demanda manifesta, identificação e mobilização de grupos de mandatários específicos, como beneficiários de programas sociais, ou ainda a chamada “busca ativa” de crianças que por razões de pobreza, abandono ou outras dificuldades não tenham manifestado intenção de frequência à creche e à pré-escola.

Com implicações ainda mais amplas se coloca a necessária diferenciação entre indicadores e metas objetivas de atendimento e o direito à educação infantil enquanto prerrogativa constitucional exigível. Reduzir este àquele significaria retroceder dez anos em sua afirmação jurídica, quando se podia negar o exercício desse direito constitucional sob o argumento de se tratar de norma “programática”; por outro lado, reduzir o direito à educação infantil à sua dimensão de exigibilidade individual, ainda que esta seja essencial, significaria desconsiderar que seu exercício é necessariamente coletivo e que as exigências de qualidade requerem expansão planejada e elevação progressiva de investimentos em novas instituições públicas, equipamentos, material didático-pedagógico, formação e incorporação de novos professores (Ximenes, 2014, p. 80).

Nesse aspecto a correlação entre essas dimensões — acesso, qualidade e equidade — evidenciam que elas são interdependentes e que a efetividade de uma depende do cumprimento das demais. Portanto, para que as metas sejam verdadeiramente alcançadas, é indispensável um compromisso não apenas com a expansão do acesso, mas também com a oferta de qualidade e equitativa para todas as crianças.

Dessa forma, após a análise das dimensões contidas nas estratégias do PEE/AM, buscou-se averiguar a execução das 18 estratégias relacionadas à Meta 1, que se concentra na Educação Infantil no estado do Amazonas, tendo como referência os relatórios publicados no portal da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM)²⁸.

Na pesquisa, foram identificados quatro relatórios: um referente ao ciclo de avaliação 2015-2018, dois de monitoramento dos anos de 2018 e 2019, e um referente ao ciclo de avaliação 2020-2021. Observou-se que, até o ano de 2019, a estrutura dos relatórios incluía a descrição e execução das estratégias com referência também das previsões orçamentárias. No entanto, o relatório de avaliação 2020-2021 apresentou uma mudança na estrutura textual e metodológica, focando apenas no acompanhamento e avaliação das vinte e duas metas e seus respectivos indicadores.

Como as estratégias são ações específicas de cada plano, desenvolvidas dentro de suas competências e responsabilidades, o monitoramento e a avaliação de sua execução não são publicados nos portais oficiais nacionais. A responsabilidade pelo acompanhamento e divulgação dos resultados recai sobre os órgãos e entidades indicados nos respectivos planos subnacionais.

²⁸ <https://www.seduc.am.gov.br/plano-estadual/>

Art. 10. O Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas abrangerá, prioritariamente, o Sistema Estadual de Ensino, definindo as metas e estratégias que atendam às incumbências que lhe forem destinadas por lei (Amazonas, 2015).

Ressalta-se que o trabalho de monitoramento e a avaliação são realizados pelas instâncias responsáveis constantes na Lei do PEE/AM em seu Art. 5º e, no âmbito da SEDUC/AM, é realizado pela Comissão Técnico Permanente de Acompanhamento, Avaliação e Monitoramento do Plano Estadual de Educação do Amazonas (CPAAM).

Conforme está descrito na apresentação do texto dos relatórios dos anos de 2015 a 2019 para a elaboração dos relatórios a CPAAM, foram utilizadas como principais referências de coleta de dados o PNE em Movimento, utilizando dados oficiais baseados nos indicadores de cada meta, e o Observatório do PNE²⁹ como fonte de dados extraoficiais. Além disso, foram utilizados outros instrumentos como as fichas de monitoramento e avaliação³⁰, notas técnicas³¹ e planilhas de importação de dados das metas e estratégias (Amazonas, 2019, p.06).

Desse modo, ao analisar o relatório de monitoramento referente ao ano de 2019, o último relatório que faz referência a execução das estratégias da Meta 1 do PEE/AM, foi possível identificar quais foram realizadas, as que não foram iniciadas e/ou as que foram iniciadas e não foram concluídas, assim como as fontes de recursos utilizadas para implementar essas estratégias e os progressos alcançados até o momento.

Quadro 4- Previsões orçamentárias/execução das estratégias da Meta 1 (PEE/AM)

Estratégias	Prazo	Previsões orçamentárias	Status	Execução da estratégia
1.1	2016	LOA	Em andamento	Não
1.2	2015 a 2025	LOA	Em andamento	Não
1.3	2015 a 2025	LOA	Realizada	Sim
1.4	2019	LOA	Em andamento	Não
1.5	2015 a 2025	LOA	Realizada	Sim

²⁹ O Todos pela Educação coordenou, entre 2013 e 2023, o Observatório do PNE, iniciativa que monitorava o cumprimento do PNE. A plataforma foi descontinuada e em seu portal, atualmente, orienta os usuários a acessarem o PAINEL de Monitoramento do INEP para acesso às análises, posicionamentos, dados e as informações referentes à execução das metas do PNE 2014-2024. Os estudos de Theresa Maria de Freitas Adrião (2022) sobre as Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil descreve a atuação dos segmentos privados no campo da Educação Básica, também a maneira pela qual esses setores atuam para a indução da política educacional, organizam-se em redes de “advocacy”, como pode ser entendida o “Todos pela Educação”, pois ao mesmo tempo em que disputam, junto aos diferentes âmbitos e esferas de governo, a condução e os recursos para as políticas a serem implantadas, participam de instâncias de governo ou do exercício de cargos governamentais, influenciando direta ou indiretamente a tomada de posição.

³⁰ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/monitorando-e-avaliando/caderno-de-orientacoes-monitoramento>. Acesso em: 22 abr. 2024.

³¹ Elaboradas para apoiar a implementação, monitoramento e avaliação das metas e estratégias, fornecendo análises detalhadas, orientações e esclarecimentos sobre diversos aspectos como: estatísticas e dados, orientações metodológicas, recomendações e esclarecimentos técnicos.

1.6	2018	LOA	Não iniciada	Não
1.7	2017	LOA	Realizada	Sim
1.8	2025	LOA	Realizada	Sim
1.9	2025	LOA	Realizada	Sim
1.10	2016 a 2018	LOA	Realizada	Sim
1.11	2025	LOA	Em andamento	Não
1.12	2025	LOA	Não iniciada	Não
1.13	2025	LOA	Não iniciada	Não
1.14	2025	LOA	Realizada	Sim
1.15	2025	LOA	Realizada	Sim
1.16	2025	LOA	Realizada	Sim
1.17	2025	LOA	Realizada	Sim
1.18	2025	LOA	Não iniciada	Não

Fonte: Elaborado pela autora. Dados extraídos do Relatório do PEE/AM - 2019.

Considerando isso, o quadro 4 revela que, das 18 estratégias propostas, 8 não foram executadas dentro do prazo estipulado, comprometendo consequentemente o cumprimento das metas. Dessa forma, a análise do relatório indica que a descrição da execução das estratégias e a previsão orçamentária para garantir as ações, projetos ou programas não são apresentadas de forma detalhada, o que pode comprometer o princípio da publicidade e da transparência, dificultando o acompanhamento e uma análise mais ampla dos processos. A falta de informações impede a identificação dos fatores que facilitaram ou prejudicaram o cumprimento das estratégias. Além disso, sem uma descrição precisa dos recursos alocados e das ações realizadas, é desafiador avaliar a efetividade das iniciativas e compreender as lacunas que possam ter contribuído para os atrasos ou falhas na implementação.

Os recursos necessários para a execução das metas devem estar previstos nos orçamentos da União e dos estados, garantindo apoio técnico e financeiro aos municípios ao longo da década. No âmbito municipal, é fundamental que os instrumentos de planejamento estejam alinhados ao plano decenal de educação. Isso inclui o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), a Lei Orçamentária Anual (LOA), o Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros.

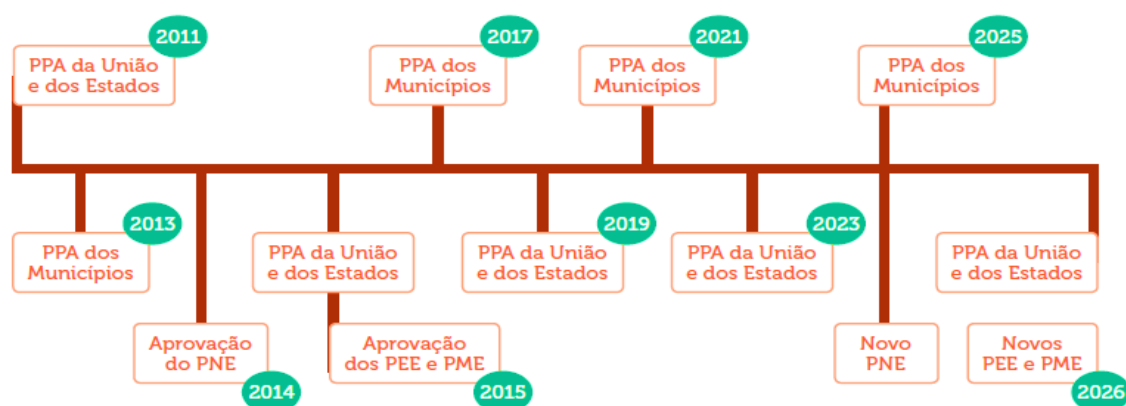
Nesse sentido, Cara (2019, p. 153) referenda o artigo 10 da Lei 13.005/2014 que é explícito:

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução (Brasil, 2014).

Esta articulação contribui para a eficácia das ações governamentais, facilitando a avaliação e o monitoramento contínuo das metas e estratégias estabelecidas. Portanto, é fundamental a articulação dos planos de educação com os outros instrumentos de planejamento utilizados na gestão pública, atentando-se ao ciclo de planejamento público e que são procedimentos que se repetem a cada ano ou períodos.

Além disso, essa articulação também garante que as prioridades educacionais sejam refletidas nas decisões de financiamento e nas ações concretas do governo, assegurando a sustentabilidade e a implementação bem-sucedida das políticas educacionais ao longo da década.

Figura 3- Ciclo dos Planos de Educação, Planos Plurianuais de Governo (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Leis Orçamentárias Anuais (LOA)



Fonte: PNE em Movimento - Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação (Brasil, 2016).

Vale destacar que a implementação de políticas públicas, especialmente na Educação Infantil, se torna ineficaz quando há investimentos insuficientes em educação. Segundo Lemos (2019) o desinteresse governamental em promover o conhecimento, a corrupção moral e financeira, e as desigualdades sociais exacerbadas pelos efeitos do sistema capitalista, limitam os conceitos de inclusão e exclusão a meras construções teóricas. Essas condições são resultado de um jogo político de um Estado que segue de forma submissa as regras de uma concepção neoliberal.

Embora o objetivo seja atingir as metas estabelecidas, a realidade muitas vezes exige adaptações, sejam elas estruturais ou relacionadas à alocação de recursos financeiros. Além disso, é necessário ajustar e avaliar a efetividade das etapas de implementação das políticas públicas já iniciadas e em andamento, para garantir que estejam sendo realizadas considerando os prazos estabelecidos.

Militão (2020, p. 54) afirma que, no Brasil, há uma tendência de não se levar em consideração o que foi estabelecido nos Planos de Educação ao definir prioridades para o investimento de recursos financeiros, metas ou ações. Segundo o autor, “a elaboração desses planos costuma ser tratada de forma burocrática, e o compromisso com eles se encerra assim que são aprovados”.

No contexto do planejamento educacional brasileiro, a falta de uma tradição histórica consolidada em elaborar planos de Estado sistêmicos e de longo prazo para a educação nacional tem sido evidente. Como resultado, as políticas educacionais muitas vezes se limitam a serem esparsas, episódicas e descontínuas, refletindo políticas de governo e não de estado. Segundo Militão (2020), essa carência de continuidade tem prejudicado significativamente a execução eficiente das metas educacionais planejadas.

Reforça ainda que os planos de educação desenvolvidos no Brasil até a primeira década do século XXI frequentemente não avançaram além dos estágios iniciais do ciclo de políticas. Essa limitação resultou, em muitos casos, no abandono completo ou na execução parcial das propostas. Essa descontinuidade sistêmica impede a consolidação de uma educação de qualidade que possa beneficiar todas as camadas da população, perpetuando desigualdades e fragilidades no sistema educacional brasileiro.

3.2 Relatórios de monitoramento e dos ciclos de avaliação, avanços e retrocessos no atendimento ao direito da criança a Educação no Estado do Amazonas

No ano de 2016, após a elaboração dos planos subnacionais, o MEC, por meio da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE)³², inicia a assistência técnica aos Estados, Distrito Federal e Municípios, por meio de uma Rede de Assistência Técnica, constituída por avaliadores educacionais, vinculados as redes estaduais de ensino, para o processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação.

Em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o órgão estruturou ao longo de 2014 uma rede de apoio técnico, composta por avaliadores/as educacionais, supervisores/as e coordenadores/as estaduais, divididos por polos dentro de cada estado.

³² A Secretaria foi criada em 2011, a partir de uma demanda apontada durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Entre os pontos debatidos no evento, teve destaque a urgência da construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) que articulasse os diferentes entes federativos e níveis de ensino. Foi também esta conferência que aprovou as bases para a construção do atual Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesta primeira fase, o principal objetivo da Rede de Assistência Técnica era fomentar a construção dos planos e garantir que as metas fossem elaboradas em consonância com o documento nacional. Para isso, foram criadas comissões coordenadoras locais de suporte à elaboração e revisão dos planos.

Para a efetivação dessa assistência, os estados e municípios deveriam assinar um termo de adesão para que a equipe de avaliadores educacionais fosse credenciada para prestarem a assistência técnica no monitoramento e avaliação de seus planos, assim como para orientação e acompanhamento na elaboração dos relatórios de acordo com os ciclos de avaliação indicados nas respectivas leis dos planos.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE (Brasil, 2015).

Para tal, um grupo de pesquisadores da Diretoria de Estudos Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Direde/Inep), elaboraram um conjunto de documentos³³, por solicitação da SASE/MEC, sendo socializados aos entes federados, orientando o procedimento de monitoramento e avaliação dos planos.

Além dos documentos mencionados, o MEC organizou um site específico (PNE em Movimento)³⁴, que disponibiliza materiais de apoio e dados sobre a evolução das metas. Nesse site, é possível consultar informações detalhadas através de abas de busca que são informativas e autoexplicativas, facilitando a compreensão do monitoramento contínuo e da avaliação periódica dos planos de educação.

Embora o site “PNE em Movimento” ainda esteja disponível para consulta, os dados não foram atualizados desde 2018. Essa desatualização coincide com a extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)³⁵ e consequentemente a suspensão dos trabalhos da rede de assistência técnica com os estados e municípios.

Nessa perspectiva, até 2019, os relatórios de monitoramento e avaliação do estado foram elaborados de acordo com a orientação da SASE, por meio da equipe de avaliadores educacionais estaduais, responsáveis por orientar as equipes técnicas e realizar o registro

³³ Disponíveis em: <http://pne.mec.gov.br/monitorando-e-avaliando>.

³⁴ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>.

³⁵ Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

eletrônico de dados e informações referentes aos planos de educação do estado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

No entanto, a extinção da SASE em 2019 gerou incertezas quanto à continuidade do monitoramento e avaliação dos planos de educação. Além disso, comprometeu o processo de organização e realização das conferências estaduais e municipais de educação, previstas nos planos, o que enfraqueceu a efetividade dessas políticas, nesse período.

É importante salientar que as instâncias tiveram papel díspares no tocante ao monitoramento e avaliação. De um lado, MEC, FNE (que teve a sua composição alterada, unilateralmente, pelo MEC durante o Governo Temer) e CNE, que secundarizam tal processo; destaca-se, todavia o importante papel desempenhado pelo Inep na construção de indicadores, bem como a atuação firme da Comissão de Educação da Câmara e da Comissão de Educação e Cultura do Senado no sentido de monitorar o plano, criando frentes parlamentares, realizando audiências públicas e seminários, dentre outros. Importante destacar, ainda, papéis exercidos pelos tribunais de contas, especialmente, pelo tribunal de contas da união no sentido de monitorar e avaliar o PNE. Outro sujeito coletivo imprescindível nesta caminhada foi o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) que teve importante atuação na defesa do PNE (2014-2024) como política de Estado (Brasil, 2023, p. 14).

A interrupção da assistência técnica da SASE impactou significativamente estados e municípios que não desenvolveram mecanismos próprios para subsidiar a coleta de dados, resultando em lacunas no processo de monitoramento e avaliação de seus planos de educação. Isso afetou, consequentemente, a elaboração dos relatórios, como foi o caso específico da CPAAM, cujos relatórios foram elaborados com validação pela SEDUC/AM, FEE/AM e pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM).

Depois de assumir a presidência e nomear Ricardo Vélez Rodríguez como Ministro da Educação, Jair Bolsonaro (PSL) extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). O órgão era o principal responsável por prestar assistência técnica e dar apoio aos municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação. Para Claudia Bandeira, mestre em educação e assessora da iniciativa De Olho nos Planos, a medida evidencia o descaso do governo federal com os planos de educação. “Durante o período eleitoral, só 4 candidaturas à presidência citavam o PNE. A de Jair Bolsonaro não estava entre elas. Agora, com o desmonte da SASE, fica ainda mais clara a indiferença deste governo ao PNE, principal instrumento da política educacional do país” (Movimento Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2019. <http://www.deolhonosplanos.org.br/mec-extingue-sase/>).

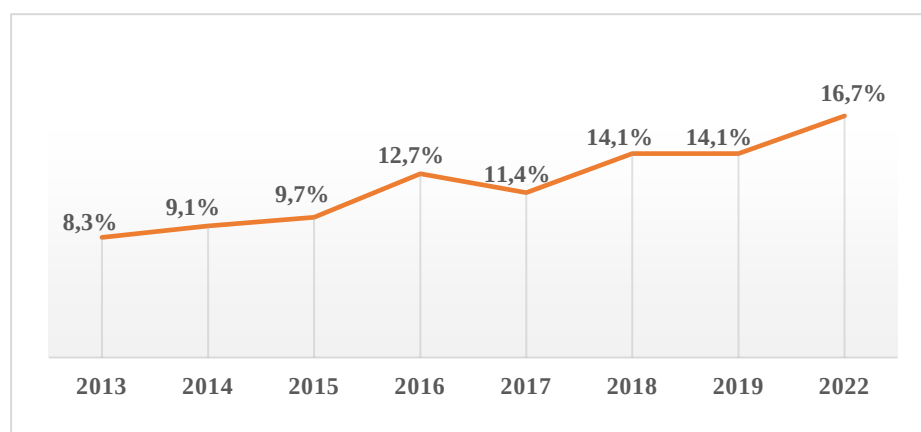
Nesse contexto, a ausência de relatórios estaduais de monitoramento e avaliação sobre a execução das metas, como subsídios para uma análise mais aprofundada das tendências, especificamente sobre a meta da Educação Infantil, em especial a partir de 2019, assim como a ausência de detalhamento de informações sobre a população de

crianças, incluindo as desagregações (localidade, cor/raça, quintis de renda domiciliar per capita, entre outros aspectos) necessárias para compreender o atendimento de forma mais abrangente da Educação Infantil no Estado, impactaram significativamente a elaboração de relatórios mais abrangentes. Esses aspectos inviabilizaram o uso desses relatórios para a análise de execução da meta 1 no Estado do Amazonas.

Importante mencionar que durante esse período, não foram encontrados relatórios ou documentos publicados e divulgados pelas instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação do PEE/AM em portais, sites ou outros meios eletrônicos, conforme estabelecido na Lei do referido plano. As referências a essas instâncias aparecem apenas nos relatórios da CPAAM, que foram publicados no portal da SEDUC/AM.

Além disso, os dados e as análises apresentadas nos gráficos relativos à execução da Meta 1 do PEE/AM foram fundamentadas em consultas e coletas de dados obtidos a partir do Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos relatórios dos ciclos de avaliação realizados pelo INEP, com ênfase no Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, publicado em junho de 2022³⁶.

Gráfico 3- Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Amazonas



Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREN/INEP, 2022.

³⁶ Além desse relatório o INEP publicou outros documentos como: Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base; Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016; Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018; Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020; e Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022. Bem como, por meio de sua Diretoria de Estudos Educacionais (Dired) e da Coordenação-Geral de Estudos Educacionais (CGEE), segue promovendo estudos específicos relacionados ao monitoramento do Plano e à análise de políticas públicas educacionais, veiculados nos Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (atualmente no volume 9), disponíveis no portal do Instituto.

O Gráfico 3 apresenta os resultados do Indicador 1B para o Amazonas, detalhando o percentual de crianças de 0 a 3 anos atendidas em creche ou entre 2013 e 2022. Em 2022, último ano da série histórica com informações disponíveis no Relatório do Quarto Ciclo de Avaliação (INEP, 2022), o Amazonas atingiu 16,7% da população de crianças de 0 a 3 anos de idade atendidas nos sistemas de ensino.

Tabela 4- Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche/Brasil/Região/Amazonas-2013/2022

Brasil/Região/UF		Atendidos				Variação 2013-2022 em pontos percentuais (p.p.)		
		2013		2022				
		N	%	N	%			
Brasil		3.271.734	27,9%	4.375.413	37,3%	9,4		
Norte		159.635	12,9%	262.201	20,4%	7,7		
Amazonas		26.427	8,3%	51.876	16,7%	8,4		
Número de pessoas de 0 a 3 anos de idade que não frequentavam escola ou creche, Amazonas – 2013-2019/2022								Variação 2013-2022
2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	
290.395	287.184	287.051	273.801	277.736	238.496	255.183	258.138	32.257

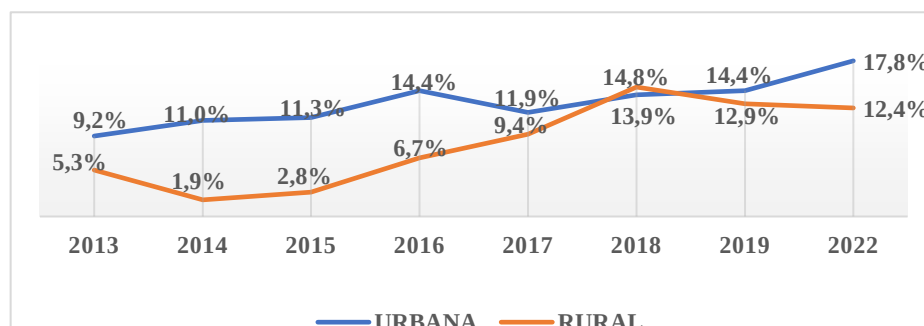
Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIRED/INEP, 2022.

Esse percentual representa, conforme indicado na Tabela 4, aproximadamente 51.876 crianças frequentando creche ou escola em 2022. De 2013 a 2022³⁷, a porcentagem de atendimento passou de 8,3% para 16,7%, com uma significativa aceleração no último ano da série histórica. Apesar do aumento de 8,4 pontos percentuais, ainda restam 258.138 crianças sem atendimento em 2022. Este resultado está longe do

³⁷ Os indicadores de monitoramento desta meta não possuem dados para os anos de 2020 e 2021, nos quais não foi divulgada a PNAD Contínua - Educação. Em nota técnica, o IBGE justifica a decisão pela não aplicação do questionário ampliado de educação no segundo trimestre destes anos, como vinha ocorrendo, por causa dos sérios desafios causados pela pandemia e a migração emergencial para a coleta por telefone das informações da pesquisa. Os dados educacionais do questionário básico para crianças menores de 5 anos de idade não foram publicados na divulgação trimestral, apesar de ser dito na nota que foram coletados (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024, p. 10).

alcance da meta que é de 50% até 2025, o que finda por revelar desafios persistentes na expansão do acesso à Educação Infantil no estado.

Gráfico 4- Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por localidade – Amazonas

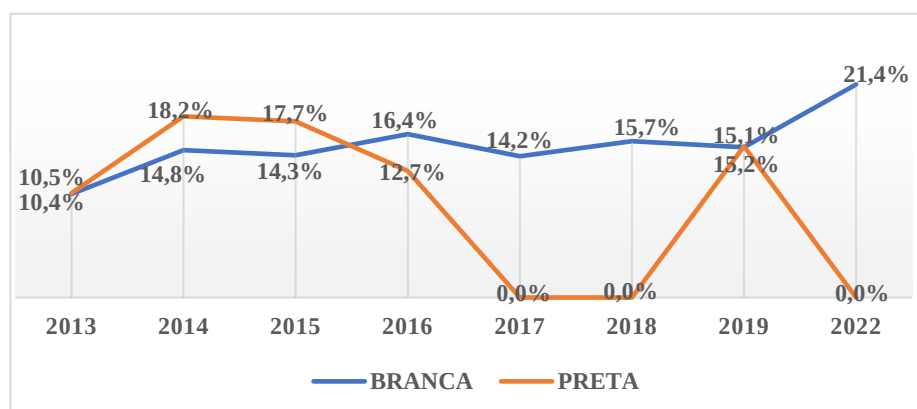


Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIRED/INEP, 2022.

A desigualdade na cobertura de atendimento para crianças de 0 a 3 anos entre as áreas urbana e rural apresenta uma diferença significativa. No último ano da série histórica, as taxas foram de 17,8% na área urbana e 12,4% na área rural. Observou-se um crescimento exponencial, no atendimento à população rural em 2018, atingindo 14,8% enquanto a área urbana registrou 13,9%. No entanto, essa tendência de crescimento foi seguida por uma queda nos anos subsequentes.

A propósito, não foi encontrada explicação para esse crescimento pontual nos documentos analisados. Embora tenha havido uma redução nas desigualdades de atendimento entre as populações de 0 a 3 anos, os dados revelam uma desvantagem crescente para as crianças que residem nas áreas rurais do Estado do Amazonas.

Gráfico 5- Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por raça/cor – Amazonas



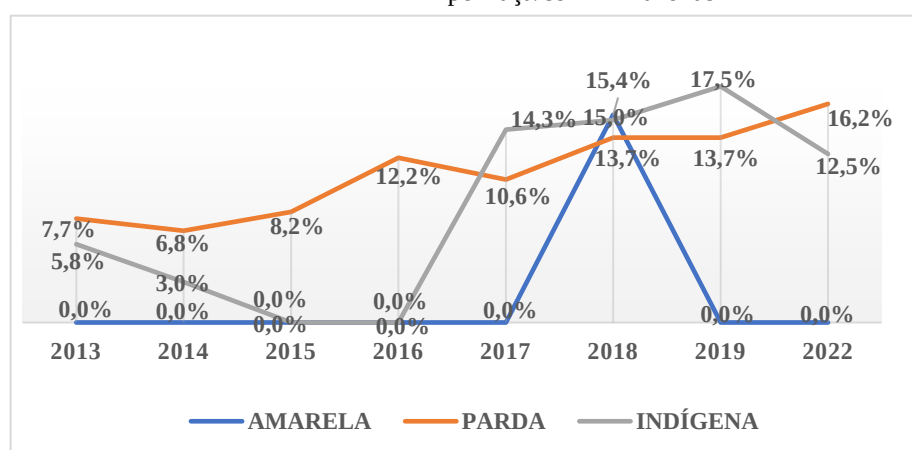
Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIRED/INEP, 2022.

Analisando as categorias de raça/cor referentes às crianças pretas e brancas (Gráfico 5), observa-se que o acesso à creche ou escola para a população de 0 a 3 anos de idade, entre esses grupos, manteve-se em patamares próximos ao longo do período analisado. No entanto, é importante notar que nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2019, o acesso da população preta foi superior ao da população branca.

Destaca-se ainda que nos anos de 2017, 2018 e 2022, não houve declaração de dados referentes à população de crianças pretas nos documentos analisados. Dessa forma, o crescimento na cobertura durante o período analisado (2013 a 2022) só pôde ser mensurado de forma contínua para a população de crianças brancas, que teve um aumento de 11,0 pontos percentuais, alcançando 21,4% em 2022.

Esse cenário aponta para uma falta de dados consistentes que dificultam uma análise mais precisa da situação das crianças pretas em relação ao seu acesso à educação no Estado do Amazonas.

Gráfico 6- Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por raça/cor – Amazonas



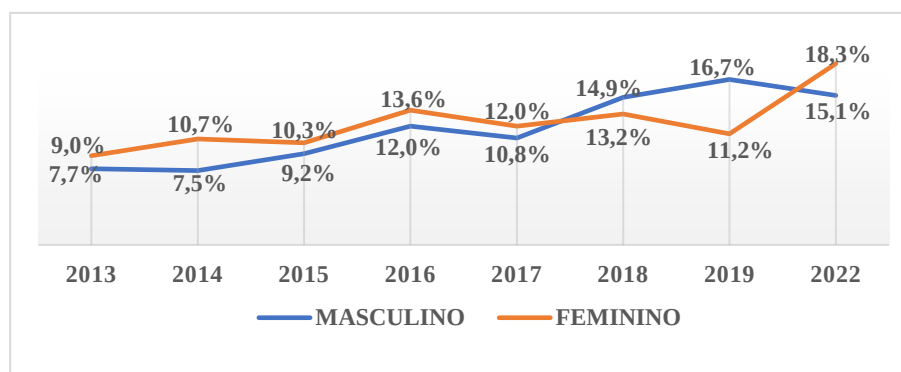
Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREN/INEP, 2022.

Ao analisar as categorias de raça/cor (amarela, parada, indígena), observa-se que a população identificada como amarela foi referenciada apenas no ano de 2018, impossibilitando a mensuração do atendimento a esse público ao longo da execução do PEE/AM.

Outro aspecto a ser considerado, relaciona-se aos dados da população de crianças indígenas que não aparecem nos anos de 2015 e 2016, dificultando a análise do atendimento a essa população, principalmente nos dois primeiros anos de execução do PEE/AM. No entanto, considerando o ano de 2013 como base de análise, houve um crescimento de 6,7 pontos percentuais no atendimento, com o ano de 2017 apresentando o maior crescimento, alcançando 17,5%.

A desagregação dos dados revela que a população de crianças pardas apresentou o maior nível de crescimento entre 2013 e 2022, com um aumento de 8,5 pontos percentuais, alcançando 16,2% em 2022.

Gráfico 7- Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por sexo – Amazonas

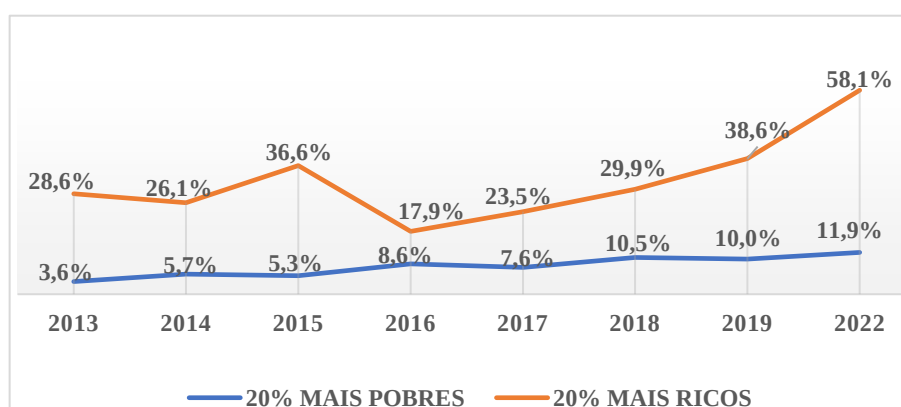


Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREN/INEP, 2022.

Os dados apresentados no Gráfico 5, evidencia que não houve desigualdades significativas entre meninos e meninas no acesso à creche/escola para a população de 0 a 3 anos durante o período analisado. A maior diferença ocorreu em 2019, com 5,5 pontos percentuais.

No período do atual PEE/AM, até o ano analisado (2015-2022), a cobertura de meninos cresceu 5,9 p.p. e a de meninas, 8,0 p.p., uma diferença de apenas 2,1 pontos percentuais. No período do atual PEE/AM, até o ano analisado (2015-2022), a cobertura de meninos cresceu 5,9 pontos percentuais, enquanto a cobertura de meninas aumentou 8,0 pontos percentuais, resultando em uma diferença de apenas 2,1 pontos percentuais.

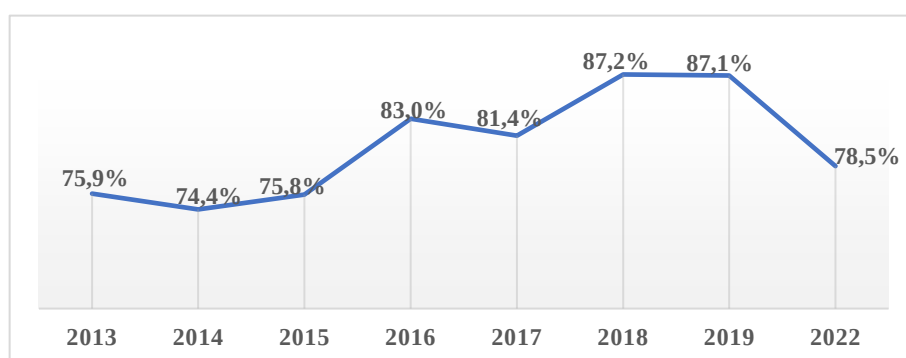
Gráfico 8- Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quintis de renda domiciliar per capita – Amazonas



Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREN/INEP, 2022.

O recorte que apresenta maior disparidade entre os grupos em análise, e que evidencia a maior desigualdade na cobertura de crianças de 0 a 3 anos, surge ao desagregar o indicador por renda domiciliar per capita. Enquanto os 20% mais pobres alcançaram apenas 11,9% de cobertura em 2022, os 20% mais ricos chegaram a 58,1%, ultrapassando, portanto, a meta estadual estabelecida no PEE/AM para 2025. A desigualdade entre esses dois grupos de renda ficou em 46,2 pontos percentuais em 2022.

Gráfico 9- Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Amazonas



Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREN/INEP, 2022.

Previsto para 2016, o dispositivo da meta 1 que estabelece a universalização do acesso à creche/escola para as crianças de 4 e 5 anos, ainda não tinha sido alcançado em 2022, com uma cobertura de apenas 78,5%. Comparando com 2019, último ano antes da pandemia de COVID-19, que impactou diretamente a participação das crianças nessa faixa etária nos sistemas educacionais formais, observou-se uma redução de 8,7 pontos percentuais na cobertura escolar entre 2019 a 2022.

Tabela 5- Número e percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche/Brasil/Região/Amazonas-2013/2022

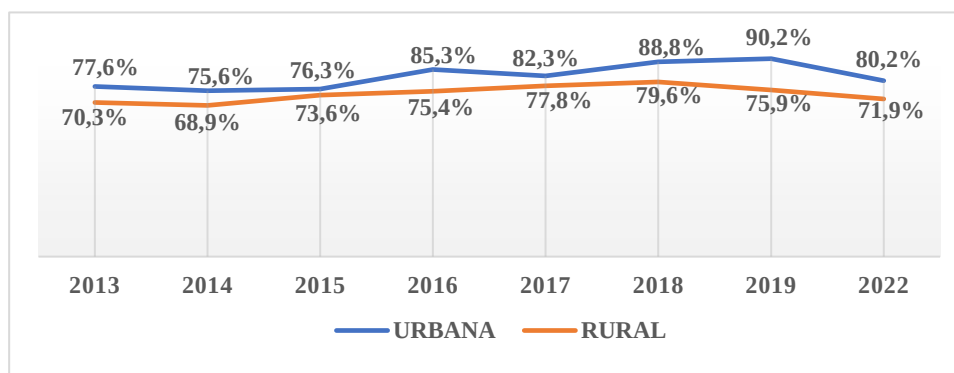
Brasil/Região/UF	Atendidos				Variação 2013-2022 em pontos percentuais
	2013		2022		
	N	%	N	%	
Brasil	5.004.404	87,9%	5.626.211	93,0%	5,0
Norte	489.021	78,8%	517.805	85,2%	6,4
Amazonas	120.386	75,9%	124.898	78,5%	2,6

Número de pessoas de 4 a 5 anos de idade que não frequentavam escola ou creche, Amazonas – 2013-2019/2022								Variação
2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2013-2022
38.168	37.938	36.127	24.864	29.007	18.117	19.822	34.176	- 3.992

Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREDE/INEP, 2022.

Esse percentual corresponde a aproximadamente 124.898 crianças de 4 a 5 anos frequentando a escola em 2022, conforme indicado na tabela 5. Entre 2013 e 2022, a cobertura escolar para essa faixa etária aumentou de 75,9% para 78,5%, o que representa um crescimento modesto de apenas 2,6 pontos percentuais. Apesar desse aumento, ainda há um total de 34.176 crianças que não tiveram acesso à educação em 2022. Esse dado evidencia a dificuldade em atingir a universalização do acesso à escola, conforme previsto na Meta 1 do PEE/AM, e destaca a necessidade de esforços adicionais para reduzir a lacuna existente.

Gráfico 10- Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por localidade – Amazonas

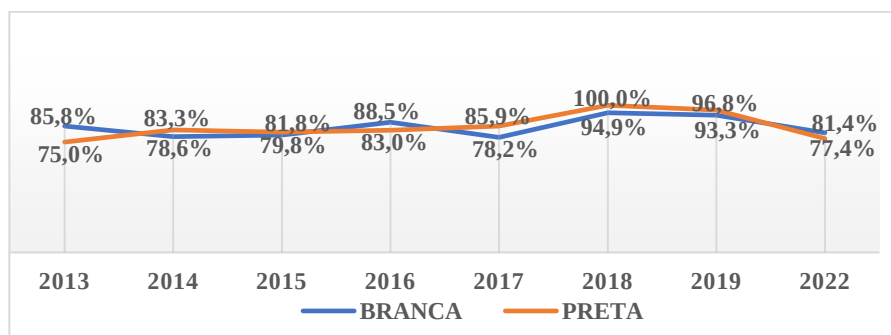


Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREDE/INEP, 2022.

A análise da cobertura escolar para crianças de 4 a 5 anos, tanto na zona urbana quanto na zona rural, revela uma tendência consistente ao longo do período de 2013 a 2022. Na zona urbana, a cobertura aumentou 2,6 pontos percentuais, atingindo o seu maior nível em 2019, com 90,2% de atendimento. Em contraste, a zona rural apresentou um crescimento mais modesto de 1,6 pontos percentuais, com o pico de cobertura registrado em 2018, alcançando 79,6%.

Apesar da zona urbana sempre ter registrado taxas de cobertura superiores às da zona rural para essa faixa etária, a diferença percentual entre as duas áreas não é tão pronunciada quanto na faixa etária de 0 a 3 anos, conforme ilustrado no Gráfico 4.

Gráfico 11-Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por raça/cor – Amazonas

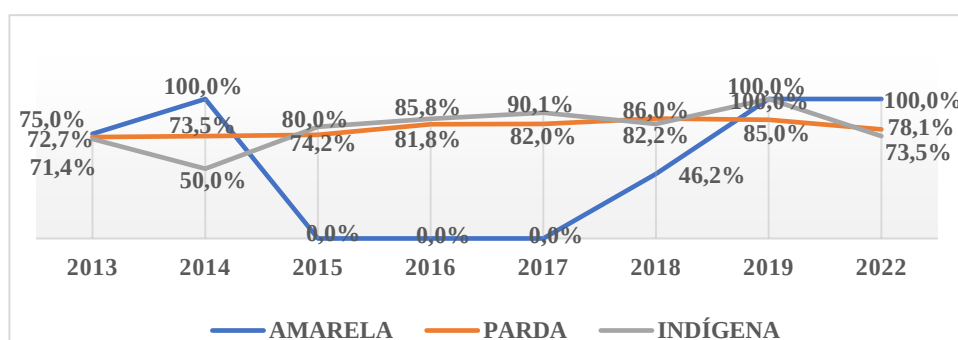


Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREN/INEP, 2022.

Analisando as categorias de raça/cor para crianças pretas e brancas (Gráfico 11), observa-se que o acesso à creche ou escola para a faixa etária de 4 a 5 anos manteve-se relativamente estável ao longo do período analisado. Entre 2013 e 2022, a cobertura para crianças pretas aumentou 2,4 pontos percentuais, enquanto para crianças brancas houve uma diminuição de 4,4 pontos percentuais. Esse cenário resultou em uma redução na desigualdade racial no acesso à educação para crianças nessa faixa etária no Amazonas.

A partir de 2019, ambos os grupos enfrentaram uma diminuição na cobertura, com taxas de 77,4% para crianças pretas e 81,4% para crianças brancas em 2022. Essa redução acentuou a desigualdade entre os grupos, evidenciando desafios persistentes na equidade de acesso à educação.

Gráfico 12- Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por raça/cor – Amazonas



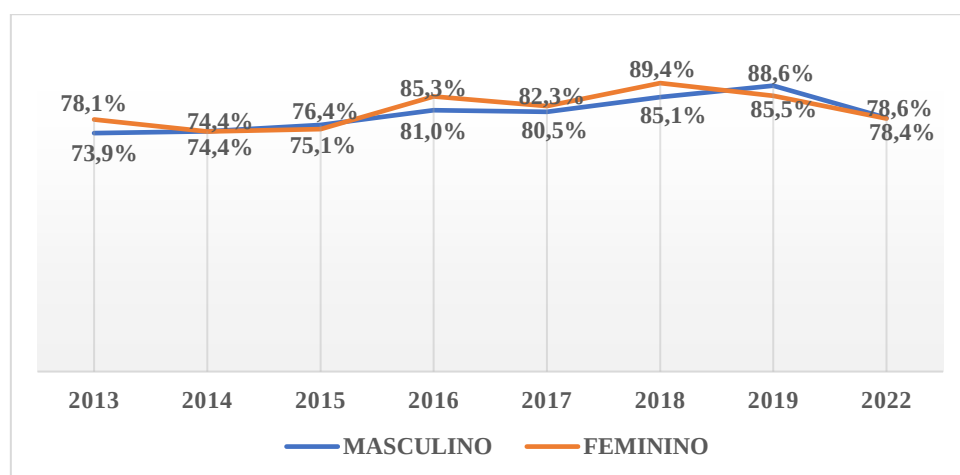
Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREN/INEP, 2022.

Ao analisar o atendimento de crianças de 4 a 5 anos de idade com desagregação por raça/cor (amarela, parda, indígena), observa-se uma descontinuidade nos dados para a população identificada como amarela, com lacunas nos anos de 2015, 2016 e 2017. No entanto, esse grupo atingiu a universalização no atendimento nos anos de 2015, 2019 e 2022.

Para a população de crianças indígenas, o crescimento foi modesto ao longo do período analisado (2013-2022), com um aumento de apenas 2,1 pontos percentuais. É importante destacar que, em 2019, o índice de atendimento dessa população alcançou a universalização. No entanto, houve uma queda subsequente, chegando a 73,5% em 2022.

Os dados mostram que o grupo de crianças pardas apresentou o maior nível de continuidade no atendimento, com um crescimento de 5,4 pontos percentuais ao longo do período analisado.

Gráfico 13- Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por sexo – Amazonas

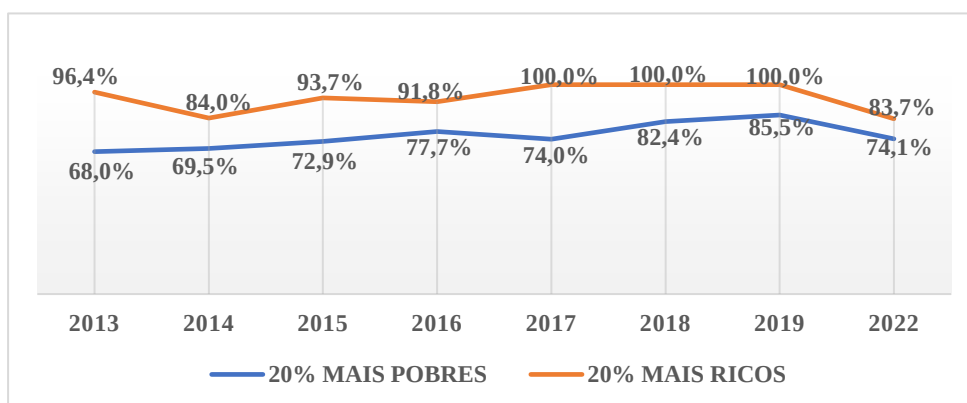


Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREN/INEP, 2022.

A desagregação por sexo revela uma convergência no indicador de cobertura para a população de 4 a 5 anos, com pouca diferença entre meninos e meninas em 2022. O maior crescimento na cobertura para ambos os grupos foi registrado entre 2018 e 2019, seguido por uma queda significativa nos anos subsequentes. Especificamente, a cobertura para meninos caiu 10,0 pontos percentuais, enquanto para meninas houve uma redução de 11,0 pontos percentuais.

Essa tendência de declínio coincide com o período da pandemia de COVID-19, que impactou diretamente o acesso das crianças aos sistemas de ensino, tanto para a faixa etária de 0 a 3 anos quanto para a de 4 a 5 anos, conforme mencionado anteriormente.

Gráfico 14- Percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quintis de renda domiciliar per capita – Amazonas



Fonte: Elaborada pela autora. Dados extraídos da DIREDD/INEP, 2022.

O Gráfico 14 revela que, entre 2013 e 2022, a cobertura escolar para crianças das famílias situadas nos 20% mais pobres da população avançou 6,1 pontos percentuais. Em contraste, a cobertura para as crianças dos 20% mais ricos oscilou ao longo dos anos analisados, mas atingiu a universalização em 2017, 2018 e 2019.

A desigualdade de cobertura entre os quintis de renda reduziu significativamente, caindo de 28,4 pontos percentuais em 2013 para 9,6 pontos percentuais em 2022. Embora o quintil superior de renda tenha alcançado a universalização de atendimento nos anos de 2017, 2018 e 2019, a cobertura para este grupo foi de 83,7% em 2022. Por outro lado, os 20% mais pobres atingiram uma cobertura de 74,1%, ainda distantes da meta de universalização.

Apesar dos avanços observados nos últimos anos em diversas políticas públicas voltadas para a educação, os dados mostram que não foram suficientes para reduzir as desigualdades persistentes, especialmente em regiões historicamente negligenciadas pelo poder público, como o Amazonas. A realidade das crianças amazonenses reflete um quadro marcado por desafios significativos em termos de acesso à educação de qualidade.

Em muitas áreas rurais e ribeirinhas, as escolas são de difícil acesso, os professores enfrentam dificuldades extremas para se deslocarem até os locais de trabalho, e as condições de ensino são precárias. Além disso, a falta de políticas educacionais específicas e adaptadas às particularidades culturais e sociais da região agravam ainda mais a situação.

O movimento Campanha Nacional pelo Direito a Educação (2024, p. 10) afirma que durante a vigência dos planos de educação, políticas voltadas à primeira infância apoiam a “adoção de propostas de atendimento em espaços inadequados para atender as

especificidades da educação das crianças pequenas e por profissionais sem a formação específica para esse atendimento”.

O Movimento lança luz sobre a continuidade de um ciclo de precarização que afeta tanto os educadores quanto as próprias crianças. Essa precarização, como apontado, não é apenas uma falha no cumprimento das metas educacionais estabelecidas pelos planos de educação, mas também uma manifestação das desigualdades sociais e regionais que persistem, especialmente em áreas historicamente negligenciadas. No contexto do Amazonas, essa realidade se agrava ainda mais devido aos desafios geográficos e socioeconômicos próprios da região.

Nesse contexto, o descumprimento das metas dos Planos de Educação, infelizmente, não são uma novidade. Ao contrário, esse fracasso recorrente está se tornando um fenômeno persistente no cenário educacional brasileiro. O PNE anterior (2001-2010) também falhou em alcançar suas metas, mesmo após a redemocratização do país, quando havia grande expectativa de melhorias no setor.

Como sugere Cara (2019, p. 103), para enfrentar esse problema recorrente, é preciso uma análise profunda, que não ignore as especificidades e os contextos históricos de cada edição de cada plano. Em vez disso, devemos identificar os problemas comuns que têm dificultado a implementação desses planos educacionais. Tal análise pode oferecer pistas para um dos dilemas mais emblemáticos do Brasil, “a educação é uma demanda social constante, mas nunca foi completamente universalizada”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso realizado pelos diversos instrumentos legais, pontualmente pelos planos de educação nacional e estadual, constatamos que, desde a promulgação da Constituição Federal, o direito das crianças pequenas à educação está formalmente assegurado nos textos legais. No entanto, apesar dessa previsão constitucional, a efetivação desse direito na prática, ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Muitas crianças continuam a perder a oportunidade de acesso à educação, que é um direito fundamental. Além disso, a ausência de políticas que garantam esse acesso, priva essas crianças de uma convivência em espaços escolares, etapa importante para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Esse descompasso entre a legislação e a realidade das crianças, revela a necessidade de ações mais incisivas para a efetivação deste direito com a promoção de políticas públicas voltadas para a primeira infância, bem como uma revisão dos

mecanismos de implementação dessas políticas. É imperativo que se busque a superação dessas lacunas para garantir que o direito à Educação Infantil seja, de fato, uma realidade para todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica.

É evidente que persistem desafios significativos, especialmente em regiões mais vulneráveis e com menor desenvolvimento socioeconômico, onde a demanda por creches e pré-escolas ainda supera amplamente a oferta existente. Essa realidade é corroborada pelos dados apresentados nesta pesquisa, sobre o percurso e os desafios da Educação Infantil no Estado do Amazonas com a análise da Meta 1 do Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015-2025).

De tal modo, é necessário reconhecer que a efetivação das políticas e metas propostas pelo plano requer esforços contínuos, envolvendo a mobilização de recursos adequados, a capacitação de profissionais da educação, a promoção de parcerias, e o fortalecimento da participação da sociedade civil.

Além disso, a efetivação da Educação Infantil nas regiões e, neste caso, no estado do Amazonas, que historicamente possuem um déficit no acesso e qualidade na oferta, demanda um compromisso coletivo e coordenado, incluindo os governos, instituições educacionais, famílias e comunidades.

Evidencia-se que somente por meio de um esforço conjunto, embasado em políticas públicas sólidas e fundamentadas em um entendimento das necessidades regionais e sociais, será possível assegurar o acesso universal à Educação Infantil, mantendo padrões de qualidade e promovendo a equidade em todas as regiões do país. Como bem pontua Ximenes (2014), a materialização desse direito constitucional não pode se restringir à formalidade das leis, mas deve refletir-se na realidade concreta das crianças.

Nessa perspectiva, com o término iminente do período de vigência dos planos de educação, constata-se que a Meta 1 do PEE/AM, que se refere à Educação Infantil, não foi alcançada até o ano de 2022, o qual serviu como um dos marcos para a análise da evolução desta meta, neste estudo. Este fato evidencia que, apesar das políticas e estratégias implementadas, ainda persistem desafios significativos no cumprimento das metas estabelecidas.

Ao revisitar as metas dos planos nacionais de educação para os períodos de 2001-2010 e 2014-2024, e considerando as projeções já estabelecidas no Documento Final da CONAE-2024, para o próximo PNE 2024-2034 no que tange à Educação Infantil, são

evidentes os desafios em relação ao atendimento das crianças e à garantia de seu direito à educação.

A proposta do "Novo Plano Nacional de Educação", que deveria vigorar no período de 2024-2034, enfrenta atrasos em sua tramitação no Congresso Nacional. Em meio a esse cenário, houve a prorrogação da vigência do atual PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela presidência da república, que estendeu sua validade até dezembro de 2025. Esse atraso na promulgação do novo plano, evidencia a polarização existente entre dois projetos de educação claramente antagônicos (Brasil, 2024).

De um lado, há grandes corporações empresariais, como a organização "Todos pela Educação", que, apesar de se apresentarem como apolíticas e sem fins lucrativos, buscam uma fatia dos investimentos destinados à educação. De outro lado, encontram-se os segmentos e instituições democráticas, que, historicamente, lutam por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e com equidade, sendo principalmente representados pelo movimento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Essa disputa revela a complexidade das forças em jogo na definição do futuro da educação brasileira, onde interesses econômicos e sociais se confrontam em busca de hegemonia.

Nesse contexto, a proposição para o “Novo Plano” referente a Educação Infantil³⁸, contempla 12 estratégias, trazendo alguns aspectos relevantes para a região Norte, em especial o Amazonas, ao contemplar especificidades das crianças considerando as suas infâncias, incluindo escolas que atendem com multisséries, populações entre os 25% mais pobres, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas³⁹ e das florestas, que se encontram em pior situação de desigualdade e vulnerabilidade social (estratégia 1.2).

Ademais, a inclusão da Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, respeitando seus direitos à cultura, costumes e crenças, assegurando o ensino na língua materna, garantindo as especificidades culturais e sociais das etnias em seus territórios (estratégia 1.6).

³⁸ PROPOSIÇÃO 1. Universalização, até o 2º ano de vigência da lei, da educação infantil na pré-escola, contemplando todas as modalidades em seus territórios, para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, ampliando a oferta de educação infantil pública em creches e escolas de educação infantil, buscando suas ampliações estruturalmente adequadas a fim de atender, com qualidade e equidade, 100% da demanda das crianças de até 3 anos e 11 meses no sistema/ rede de ensino, garantindo permanência e padrão de qualidade socialmente referenciada na educação infantil até o final da vigência deste PNE.

³⁹ Incluo nesse contexto “crianças embarcadas” - observações recentes de minha vivência no Município de Maués em que famílias e suas crianças, morando em embarcações de pequeno porte ao longo das margens do rio Maués-Açú. Essas crianças vivem em situação de extrema vulnerabilidade. Indago-me constantemente: E seus direitos? A uma vida digna, água potável, saúde, educação.

No entanto, ressalta-se que a replicação do percentual da Meta 1 nos diversos planos, traz à tona a complexa questão do “ciclo vicioso” no campo da educação. Ao analisar o desempenho dessa meta, é possível observar um ciclo histórico que parece perpetuar-se ao longo do tempo, avanços parciais seguidos por estagnação ou retrocessos, especialmente em regiões mais vulneráveis. Karl Marx, em sua obra "O 18 de Brumário de Luís Bonaparte", afirmou que "a história se repete, a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa"⁴⁰.

No Brasil, e particularmente no Amazonas, essa replicação dos percentuais é visível na forma como as metas educacionais, a exemplo da meta referente a Educação Infantil, continuam a enfrentar os mesmos desafios de execução, ano após ano. Embora os dados mostrem alguns avanços, a persistência de obstáculos estruturais, como a falta de infraestrutura adequada e a insuficiência de profissionais capacitados, impede o cumprimento pleno dos objetivos estabelecidos.

Em Nota Técnica, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ao realizar análise comparada da Lei 13.005/2014 do PNE (2014-2024), das proposições da CONAE-2024 e do Projeto de Lei 2.614/2024, enviado pelo Ministério da Educação para o Congresso Nacional, aponta questões similares, retrocessos e as lacunas.

Entre as questões similares, o texto contempla a universalização do acesso à pré-escola e a expansão do atendimento em creches com redução das desigualdades, questões presentes no PNE 2014-2024 e nas proposições da CONAE 2024. Ademais compara a meta de universalizar do atendimento das crianças na educação escolar indígena, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com o texto da CONAE. A CONAE sugere incluir a Educação Infantil nas DCN da Educação Escolar Indígena, indicando que essa etapa ainda não é totalmente contemplada, ao contrário do que o Projeto de Lei (PL) pressupõe.

Entre os retrocessos, a Campanha em sua Nota Técnica, aponta o prazo para universalização da pré-escola, que aumentou do 2º ano para o 3º ano de vigência do Plano. A meta de atendimento em creches no novo PNE é considerada um avanço tímido em comparação ao PNE 2014 e representa um retrocesso em relação à proposta da CONAE,

⁴⁰ Este livro, que completa 133 anos, mostra o esforço teórico dos revolucionários em identificar os interesses de classes em disputa no âmbito político. Tenta compreender disputas entre partidos, tendências, personalidades políticas burguesas e pequeno-burguesas e o proletariado. Disputas que se expressam no jogo das aparências e cumprem o papel de esconder, diluir, os reais interesses de grupos sociais. Esses interesses fazem parte e interferem na conjuntura, no desenvolvimento do poder e se põe a serviço dos objetivos de grupos dominantes (Lara, S. R., 2009).

que sugere 100% de atendimento em todas as modalidades. O projeto de lei atual propõe atender apenas 60% da população geral e 50% da população indígena até o final do PNE.

Além disso, a proposta não prevê a criação de uma política nacional que impeça o fechamento contínuo das escolas no campo. Pelo contrário, o projeto de lei sugere a criação de diretrizes que, "quando necessário," permitam a nucleação escolar na Educação Infantil. Essa realidade, no contexto amazônico, compromete o acesso e a permanência das crianças na escola, pelas dificuldades na logística do transporte escolar.

Entre as lacunas, embora o projeto de lei (PL) avance ao prever a oferta de educação infantil com padrões de qualidade, abrangendo infraestrutura, profissionais, gestão, recursos pedagógicos e acessibilidade, o texto é mais vago do que o documento final da CONAE. O PL não menciona a implementação do padrão de qualidade social da educação básica baseado no CAQi, no CAQ ou no CAQi Amazônico.

A Nota Técnica da Campanha ressalta ainda que o PL é menos detalhado que o texto da CONAE, pois não menciona explicitamente a garantia de acesso e permanência em centros de Educação Infantil próximos às comunidades de populações diversas como às populações do campo, indígenas, quilombolas, caiçaras, assentados, população de rua e de populações itinerantes, migrantes, refugiados, e do público-alvo da Educação Especial.

O PL é criticado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação por utilizar o termo "estudantes" para se referir ao público da Educação Infantil, o que contraria a abordagem dos documentos oficiais que consideram as crianças como seres integrais em desenvolvimento.

Ademais, o PL não menciona a suspensão dos convênios com instituições privadas na educação infantil, limitando-se a sugerir a qualificação e transparência das parcerias com entidades sem fins lucrativos, o que pode perpetuar o financiamento público da educação privada.

Neste contexto, além das questões similares, os retrocessos e as lacunas apontados pela Campanha e a prorrogação do novo PNE, temos o não cumprimento das metas estabelecidas para os últimos dez anos. Desta feita, observa-se que o PEE/AM e o PNE foram praticamente letra de "lei morta", pelos descasos políticos com os investimentos em educação, e a ausência de respeito às populações infantis, principalmente pelo aumento da pobreza e do esquecimento das populações mais carentes, sendo as crianças, as mais atingidas com as diversas negligências geradas pelos governos.

Além disso, como ocorreu em diversas outras políticas públicas, as políticas de educação passaram por intensos processos de mudança, desmonte, reconfiguração e significativos de investimentos. Em consequência, foi afirmada uma política de “austericídio fiscal⁴¹” que se aprofundou na última década, desde a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, do Teto de Gastos, comprometendo de maneira crítica os recursos da educação e o cumprimento do PNE, conforme afirmado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) em sua 39ª Nota Pública, de 1º de abril de 2016 (Brasil, 2024).

Esse cenário foi agravado pela pandemia de COVID-19, que não apenas ceifou a vida de milhares de pessoas, devastando inúmeras famílias, principalmente no estado do Amazonas, na cidade de Manaus, que foi um dos epicentros da doença, por supostamente ter sido usada como laboratório para a chamada “imunidade coletiva”⁴² que impôs desafios inéditos a milhões de estudantes e profissionais da educação.

Essa realidade foi marcada não apenas por sua complexidade, mas também por um caráter profundamente excludente, que comprometeu significativamente o direito à educação das crianças. A crise expôs e agravou as já existentes disparidades no acesso à educação de qualidade, deixando claro que as crianças de famílias mais pobres, sem acesso a recursos tecnológicos ou a um ambiente adequado para o estudo, foram as mais prejudicadas.

Como resultado, nem mesmo as crianças e suas infâncias foram poupadas. Durante a pandemia, essas dinâmicas opressivas se intensificaram. As hierarquizações de gênero e raça, que sustentam e perpetuam o capitalismo, tornaram-se ainda mais visíveis com a racialização dos povos, a inferiorização das mulheres e o adultocentrismo, que desconsidera e menospreza os saberes e o potencial das crianças. Essas forças atuaram

⁴¹ Termo usado para criticar políticas de austeridade fiscal consideradas excessivamente restritivas ou prejudiciais. O termo combina as palavras "austeridade" e "suicídio", sugerindo que a aplicação rígida e prolongada de medidas de austeridade pode levar a consequências econômicas e sociais severas, comparáveis a um "suicídio" econômico.

⁴² Também conhecida como “imunidade de rebanho” acontece quando uma população se torna imune ao contágio de um vírus, depois que boa parte das pessoas que foram contaminadas desenvolve anticorpos para a doença. O infectologista Julio Croda, pesquisador da Fiocruz e ex-diretor do Departamento de Imunização e Doenças Transmissíveis do Ministério da Saúde durante a gestão do ex-ministro Luiz Henrique Mandetta, levantou a hipótese de que as cidades de Manaus (AM) e São Paulo (SP) estariam próximos de chegar a um pico de contaminação e assim, teriam alcançado a imunidade de rebanho. O diretor do departamento de doenças contagiosas da Organização Pan-americana de Saúde, da Organização Mundial de Saúde, Marcos Espinal, afirmou que “não há nenhuma evidência de que a imunidade de rebanho possa ter sido atingida em qualquer parte do Brasil”.

conjuntamente para ampliar as desigualdades já existentes, aprofundando as injustiças sociais (Silva, 2021, p. 89).

Esse contexto revela a profundidade dos desafios enfrentados na luta por uma sociedade mais justa e equitativa, onde as crianças e seus direitos sejam plenamente reconhecidos e respeitados. É evidente que a lógica capitalista, com suas estruturas opressoras, continua a marginalizar os mais vulneráveis, incluindo as crianças, que deveriam ser protegidas. Portanto, é imperativo que se questione e desafie essas estruturas, buscando alternativas que promovam a dignidade e o bem-estar de todas as formas de vida, especialmente aquelas que o capitalismo insiste em subalternizar.

Além disso, o contexto da pandemia afetou significativamente a coleta de dados pelas instituições responsáveis, que foram forçadas a adotar, em caráter emergencial, novas metodologias para captar informações, além de enfrentar restrições em coletas que já estavam programadas. Essa situação foi especialmente evidente nos dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dessa forma, os pesquisadores do INEP, responsáveis pela produção dos dados de execução das metas dos planos e pela elaboração dos relatórios nacionais, destacaram que, diante das dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, não foi possível realizar o Censo Demográfico em 2020, como inicialmente previsto. Essa situação gerou lacunas significativas nos dados que, por sua vez, comprometeram a análise mais precisa e detalhada da execução das metas educacionais em todo o país. A impossibilidade de coleta de dados no período previsto afetou diretamente a qualidade e a abrangência dos relatórios, dificultando a tomada de decisões informadas e a formulação de políticas públicas baseadas em evidências (Brasil, 2022).

A aplicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, utilizada como referência para os dados de algumas metas dos planos, incluindo a Meta 1, também foi significativamente afetada. Essas situações, destacadas nas notas metodológicas do Relatório do Quarto Ciclo de Avaliação de Monitoramento do PNE, afetaram a produção de estatísticas educacionais de maneira geral. “De todo modo, o trabalho de monitoramento buscou empregar, com as ressalvas necessárias, os dados disponíveis mais atuais e consistentes” (Brasil, INEP 2022, p. 12)

De acordo com o Documento Final da CONAE-2024, um dos obstáculos ao planejamento da oferta do atendimento para as crianças pequenas é a ausência de estatísticas regulares que detalhem a demanda de vagas em nível municipal. O interstício de 10 anos do censo demográfico, somado ao fato de que a (Pnad-C), fornece dados anuais

do acesso apenas para as capitais, limitam o monitoramento do acesso nos municípios (Brasil, 2024, p. 69).

Em 2019, ano anterior à pandemia, o Brasil já enfrentava um cenário marcado por enormes desigualdades no acesso das crianças à educação. No Amazonas, aproximadamente 255.183 crianças de zero a três anos não tinham acesso a creches, enquanto cerca de 19.822 crianças de quatro a cinco anos estavam sem acesso à pré-escola. A pandemia intensificou a exclusão já existente, exacerbada pelo fechamento de instituições educativas, a adoção de novas formas de ensino sem as condições adequadas, além da restrição do convívio social.

Ressalta-se que entre 2016 a 2021, presenciamos a “redução, diminuição ou remoção de objetivos, instrumentos e/ ou capacidades administrativas existentes, em particular no MEC” (Brasil, 2024, p. 14). Por consequência, os efeitos desses dispositivos produziram agravamento nas condições de oferta e nos índices educacionais e que reverberaram nas administrações estaduais e municipais de todo o país.

Mesmo enfrentando um cenário de grandes desafios para a reconstrução das estruturas democráticas do país, após um período marcado por "obscuridade política", há sinais promissores que estão ligados ao fortalecimento do debate e à retomada das discussões por órgãos públicos, instituições, movimentos sociais e a comunidade científica, que têm desempenhado um papel fundamental ao longo dos anos na formulação de políticas públicas que visam garantir acesso, qualidade, e equidade na educação.

Nesse contexto de retomada e fortalecimento da democracia no país, destacamos a recomposição do Fórum Nacional de Educação (FNE), que, em sua nova formação, inclui novamente segmentos históricos que sempre lutaram pela educação pública de qualidade para todos.

Durante o período de "obscuridade política", muitos canais de participação social em políticas públicas foram extintos, e fóruns e conselhos, que antes eram pilares de uma política nacional de participação social, foram reduzidos ou completamente eliminados. A reconstituição desses espaços representa um passo para a reconstrução de uma governança democrática que valorize a participação ativa da sociedade na formulação e implementação de políticas educacionais inclusivas e equitativas (Brasil, 2024).

Nesse contexto, para garantir o direito das crianças a educação e de todas as crianças, não basta somente promover o acesso, para fazer valer as estatísticas e responder aos organismos internacionais é preciso atender as especificidades regionais/locais e as

singularidades das crianças e suas infâncias. Atender adequadamente às necessidades e particularidades étnicas dessas crianças, bem como considerar as particularidades das regiões onde residem deve ser compromisso coletivo e principalmente daqueles que são definidores das políticas públicas.

Para tanto, a colaboração e responsabilidade institucional entre os entes federados tornam-se fundamentais. É necessário garantir cooperação técnica e financiamento adequado que permita a expansão das redes físicas de creches e pré-escolas, mantendo um padrão de qualidade que contemple as particularidades locais. Além disso, é necessário investir na formação contínua de professoras/es e no fornecimento de transporte escolar adequado, especialmente nas zonas rurais dos municípios do Estado do Amazonas, onde a logística pode ser um dos maiores obstáculos ao acesso à educação.

O diálogo entre sociedade civil e governo, para a formulação de políticas que possam responder aos desafios contemporâneos, garantindo que o direito à educação seja plenamente respeitado e ampliado, especialmente para os segmentos mais marginalizados da população, representa um passo importante para o enfrentamento das desigualdades que persistem no sistema educacional brasileiro, reforçando o compromisso com uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Reconhecer que a mera promulgação de leis não se traduz automaticamente na garantia efetiva dos direitos para todos os segmentos da sociedade. A realidade política e social do Brasil revela um cenário marcado por antagonismos entre diferentes blocos de poder, que constantemente disputam os recursos destinados à educação. Esses conflitos acabam por impactar diretamente as políticas públicas, incluindo aquelas voltadas para a Educação Infantil.

Esse embate de forças frequentemente resulta em um distanciamento entre o que está previsto na lei e o que realmente é implementado. Leis que deveriam assegurar os direitos das mulheres, das crianças, dos povos indígenas, dos quilombolas, e de outros grupos historicamente marginalizados, muitas vezes não atendem às suas reais necessidades. Em vez de promover inclusão e equidade, as políticas acabam perpetuando a invisibilidade e a marginalização desses segmentos da sociedade. Como resultado, a Educação Infantil, que deveria ser uma prioridade, frequentemente é negligenciada, o que compromete o futuro de milhões de crianças.

Portanto, é necessário manter uma postura de vigilância e não "baixar a guarda", pois a conquista de direitos através da legislação é apenas o início de uma luta contínua. É imperativo que a sociedade civil e os movimentos sociais continuem pressionando por

uma implementação eficaz dessas políticas, garantindo que os recursos destinados à educação sejam aplicados de forma justa e que as necessidades específicas de todos os grupos, especialmente os mais vulneráveis, sejam plenamente atendidas.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

AMAZONAS. *Documento Base do Plano Estadual de Educação*. 2015.

AMAZONAS. Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE/AM 2015-2025. Lei nº 4,183, de 26 de junho de 2015. Manaus-AM, 2015.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-085-3.

APPLE, Michael W. *A luta pela democracia na educação crítica*. Programa de pós-graduação em educação: currículo. PUC/SP, 2017.

ARANDA, M. A. M.; RODRIGUES, E. S. S.; MILITÃO, S. C. N. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. e69767, 2020.

BARROS, J. A.; VIEIRA C. F. Educação rural: ações pedagógicas e infâncias. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, p. e020046. Santarém-PA, 2020.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *PNE em Movimento*. Caderno de Orientações para Monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação. Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (SASE) — Ministério da Educação. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. *Educação infantil de qualidade*. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. São Paulo-SP, 2021.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010). Brasília-DF, 2010.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014). Brasília-DF, 2014.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Documento Base-CONAE/2014*. Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53*, de 19 de dezembro de 2006. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. INEP Brasília-DF, 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 7 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância). Brasília-DF, 2016.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Presidência da República. Brasília-DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações*. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. *Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024): balanço crítico / Organização: João Ferreira de Oliveira e Alda Maria Duarte Araújo Castro*. Anpae. Brasília-DF, 2023.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. V. 1. MEC/SEB. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Ministério da Educação Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Portaria Nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Brasília-DF, 2010.

BRASIL. Relatório Nº 18426.31733-27. Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal/SF-Avaliação de Políticas Públicas. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Resolução nº 05/2009. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

BRASIL. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF, 2020.

BUJES, M. I. E. o Fio e a Trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 24-44, 2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Agenda Infâncias e Adolescências Invisibilizadas*. Coordenação dos Estudos Campanha Nacional à Educação, Andressa Pellanda e Marcele Frossard. Outras Expressões. São Paulo, 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Nota Técnica: *Análise comparada da Lei 13.005/2014* do Plano Nacional de Educação 2014-2024, das proposições da Conferência Nacional de Educação 2024 e do Projeto de Lei 2.614/2024, enviado pelo Ministério da Educação para o Congresso Nacional. Brasília-DF, 2024.

CARA, Daniel Tojeira. *O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-SP, 2019.

CARREIRA, Denise; BANDEIRA Cláudia. *A participação popular na construção e monitoramento dos planos de educação: Aprendizagens, desafios e perspectivas com base em uma iniciativa de sociedade civil*. In. Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024): balanço crítico / Organização: João Ferreira de Oliveira e Alda Maria Duarte Araújo Castro [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023.

CASTRO, Lucia Rabello. *O futuro da infância e outros escritos*. Viveiros de Castro Editora Ltda 1ª. ed. Rio de Janeiro-RJ, 2013.

CORREA, Bianca Cristina. *De que Base a Educação Infantil Necessita?* In. Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular/ Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha Organizadoras – Ed. Oeste. Campo Grande-MS, 2019.

CORREA, Bianca Cristina. *Dilemas e perspectivas para a Educação Infantil 30 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988*. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 6, n. 1, p. 12 - 29 – jan./abr. 2017 - ISSN 2238-8346.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Editora Artmed. 2ª ed. Porto Alegre, 2011.

COSTA, Alessandra Silva da; COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro. *Plano Municipal de Educação e atendimento à creche na baixada Fluminense: direito ou privilégio?* In: 41ª Reunião Nacional da ANPED Educação e Equidade: Bases para Amar-zonizar o país, 2023, Manaus. *Anais eletrônicos*. Campinas, Galoá, 2023.

COSTA, R. P.; SOUSA, M. DE F. M. DE; CASTRO, R. C. A. DE M.; SILVA, E. DO S. L. DA. *Formação da docência na Amazônia no período do regime militar*. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n. 2, p. 56-74, 13 ago. 2019.

CRUZ, Bruna Beatriz de Oliveira. *Crianças e infâncias: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação da UEA nas áreas de ciências humanas e ensino*. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH. Escola Superior de Artes e Turismo – UEA. Manaus, AM, 2022.

CRUZ, Rosana Aparecida. *Educação e contradição: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo*. Programa de pós-graduação em educação-UTP. Curitiba-PR, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia (GO) – Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013.

FERNANDES, Natália Soares. Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. Universidade do Minho. Instituto de Educação. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 11-26, maio/ago. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

GADOTTI, M. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. Congresso da Educação Básica: Qualidade na aprendizagem, Florianópolis, 2013.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. Ed. Cortez. 8ª Edição. São Paulo-SP, 2013.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. *Atlas da rede estadual de educação*. Curitiba: Editora CRV. Curitiba – PR, 2018.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. *Ver. Mediações*, Londrina, v. 5, nº 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo*. Editora: Vozes. Petrópolis-RJ, 2010.

GONÇALVES, Cláudia Maria da Costa. *Direitos Fundamentais Sociais - Releitura de uma Constituição Dirigente*. Editora Juruá. Revista e atualizada. 5ª Edição. Curitiba-PR, 2013.

GONÇALVES, Gisele. *A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades*. *Reunião Científica Regional da ANPED*. Educação, movimento e políticas governamentais. UFPR, Curitiba/PR, 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 17–38, 2021.

JANNUZZI, Paulo de Martino. *Avaliação de Programas: definição, tipologias e etapas para sua elaboração*. In: JANNUZZI, Paulo de Martino. Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas. Editora Alínea. Campinas-SP, 2016.

KRAMER, Sonia. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. e237202, 2020.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. *Sobre a história da infância*. In: Faria Filho, L. M. (org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Autêntica. Belo Horizonte MG, 2004.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Editora Mediação, 2ª ed. Porto Alegre-RS, 1998.

LARA, S. R. O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte. *Educar*, n. 33, p. 255-259. Curitiba-PR, 2009.

LEMOES, Cátia; MATOS, Maria Almerinda de Souza; BATISTA, Claudenilson Pereira. Implementando as políticas públicas educacionais no Amazonas: os planos municipais de educação no contexto da inclusão. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí-GO, v. 15, n. 2, p. 01–12, 2019.

LIEBL, Helena; COELHO, Luciana Carvalho de Paulo. A efetividade dos direitos fundamentais sociais e a proteção do conteúdo mínimo para a garantia da dignidade da pessoa humana. *Revista da ESMESC*, v.27, n.33, p. 65-90, 2020.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23 set. 2023.

MILITAO, Silvio Cesar Nunes; ARANDA, Maria Alice de Miranda. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: uma análise conceitual-legal. *Contrapontos*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 53-70, 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira, GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO Heleno (Organizadores). *Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Brasília: ANPAE, 2018.

ONU. *Convenção sobre os direitos da criança*. Assembleia Geral da ONU. 20 de novembro de 1989.

PEIXOTO, Fabiano Hartmann. *Direito Educacional*. Curitiba: IESDE, 2004.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. Editora Saraiva. 14^a. ed., rev. e atual. São Paulo, 2013.

PIRES, Roberto Rocha C. *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas* / Roberto Rocha C. Pires Organizador. - Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

RIBEIRO, Fabrícia Tavares. *Direito das crianças à educação em creches na cidade de Manaus*. Universidade do Estado do Amazonas-Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH. Manaus-AM, 2019.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Editora Lamparina 6^a ed. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Adail Silva Pereira. *Infância e criança: um estudo em representações sociais com professores de centros de educação da primeira infância – CEPIS / DF*. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília-DF, 2016.

SANTOS, Marlene Oliveira. Os desafios da educação infantil persistem: e o que estamos fazendo? Associação Nacional de Política e Administração da Educação. *Revista Educação Básica em Foco*, v.3, n.1, p. 01-08, janeiro a março de 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 9^a ed. rev. atual. – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade para uma Sociologia da Infância crítica. *Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho*, nº 4, p. 91-113. Minho-PT, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A globalização e a infância: Impactos na condição social e na escolaridade*. In R. Leite Garcia (Org.), *Em defesa da educação infantil*. DP&A Editora, p. 13-28. Rio de Janeiro-RJ, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Minho-PT, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança*. In: *Primeira Infância no século XXI direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo* – Editora: Oeste. Brasil, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SILVA J. R.S. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I – Número 1, p. 1-15, julho de 2009.

SILVA, Vanderlete Pereira. Mães e crianças sem creche em Manaus: aceitação da negação do direito ou resistência ao processo de colonização? Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. *Anais Eletrônicos*. Florianópolis-SC, 2017.

SILVA, Vanderlete Pereira. *Mães manauaras e a educação das crianças pequeninas: pluralidades históricas e resistência na cidade da floresta*. Campinas-SP, 2021.

SILVA, Vanderlete Pereira. *Organização e gestão da educação infantil em Manaus: uma análise de seus marcos regulatórios*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis-SC, 2012.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. *Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2009.

SOUSA, Joana Dark Andrade. Os planos de educação no Brasil e os movimentos de participação democrática: o embate entre o projeto de educação com referência social e a perspectiva gerencial da educação. *Revista Administração Educacional* - CE - Recife-PE, V.10 N.2 p. 4-18, jul/dez 2019.

SOUZA, Donaldo Bello; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 71, p. e227152, 2017.

SOUZA, Jhaína Aryce de Pontes; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; HERRAN, Wallace Chriciano Souza. Ressignificando os conceitos de criança e infância. *Revista Amazônida*, 2017, Ano 02, Nº 03, p. 113 –129 (ISSN: 2527-0141).

TOMÁS, Catarina. *As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança*. Universidade do Minho, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação e CICS. Minho-PT, 2014.

TREVISAN, Gabriela de Pina. *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade*. Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança. Minho-PT, 2014.

XIMENES Salomão; GRINKRAUT Ananda. Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. *Cadernos Cenpec*. jun. | v.4 | n.1 | p.78-101 | São Paulo-SP, 2014.

ANEXO A - LEI Nº 13.005 DE 25 DE JUNHO DE 2014 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE/2014-2024).

EDIÇÃO EXTRA

ISSN 1677-7042



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862

Ano CII Nº 170-A

Brasília - DF, quinta-feira, 26 de junho de 2014



Sumário

PÁGINA

Sessão 1

Atos do Poder Legislativo 1
Atos do Poder Executivo 8
Presidência da República 8

Sessão 2

Atos do Poder Executivo 8

Seção 1

Atos do Poder Legislativo

LEI COMPLEMENTAR Nº 146, DE 25 DE JUNHO DE 2014

Estabelece a estabilidade prevista no inciso II do art. 10 da Lei das Disposições Constitucionais Transitórias, nos casos de morte de, a quem deixar a guarda de seu filho.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º O direito previsto no inciso II do art. 10 da Lei das Disposições Constitucionais Transitórias, nos casos em que ocorrer o falecimento da genitora, será assegurado a quem deixar a guarda de seu filho.

Art. 2º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014, 193ª da Independência e 126ª da República.

DILMA ROUSSEFF
Jefa do Poder Executivo

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014

Aprima o Plano Nacional de Educação - PNE e a Lei das Disposições Constitucionais Transitórias.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovada o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 211 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - realização de avaliações;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão alcançadas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os demais sistemas de educação básica e superior, nos moldes, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar e assegurar os recursos necessários de forma a obter informações detalhadas sobre a situação das populações de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - dialogar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos órgãos institucionais de interesse;

II - analisar o desempenho das políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação;

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Amélio de Almeida - INEP publicará estudos para avaliar o cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por este Instituto e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, com projeções de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva de investimento público em educação será avaliada no quinto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se refere o inciso VI do art. 211 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 da Lei das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, incluídos na forma de incentivo e estímulo fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de centros, universidades e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento de ensino, em adição aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração do petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 211 da Constituição Federal.

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências estaduais, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição conferida no caput:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a realização das conferências nacionais de educação com as conferências estaduais, municipais e locais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Cabe às gestões federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei são elenque e abrange as medidas adotadas em âmbito local em de instrumentos jurídicos que favoreçam a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por consensos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão comitês para o acompanhamento local da execução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 3º.

§ 4º Haverá ações de colaboração específicas para a implementação de modalidades de educação escolar que integrem consórcios intermunicipais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurando a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

TABELA DE PREÇOS DE JORNAIS AVULSOS			
Páginas	Distrito Federal	Dominho Federal	
até 32 e 28	R\$ 0,30	R\$ 1,00	
de 32 a 70	R\$ 0,80	R\$ 2,00	
de 80 a 156	R\$ 1,10	R\$ 3,00	
de 160 a 250	R\$ 1,50	R\$ 3,00	
de 254 a 500	R\$ 3,00	R\$ 4,50	

- Acima de 500 páginas o preço de tabela não se aplica e o valor de cada página será fixado por lei.



ATENÇÃO!

Em virtude do ponto facultativo para o Serviço Público Federal, no próximo dia 30/6, as matérias para publicação nas edições de 30/6 e 1º/7 do Diário Oficial da União deverão ser encaminhadas até as 18 horas desta sexta-feira, 27/6.

ANEXO B – LEI Nº 4183 DE 26/06/2015 - PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (PEE/AM/ 2015-2025).



ANEXO

DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DO AMAZONAS

Manaus, sexta-feira, 26 de junho de 2015

Número 33.069 ANO CXXI

PODER EXECUTIVO

LEI Nº 4.183, DE 26 DE JUNHO DE 2015

APROVA o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS

FAÇO SABER a todos os habitantes que a ASSEMBLEIA LEGISLATIVA decretou e eu sanciono a presente

LEI:

Art. 1.º *Plano aprovado o Plano Estadual de Educação do*

Estado do Amazonas, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso II do artigo 10 e no inciso I do artigo 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, combinado com o artigo 8.º da Lei Federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014.

Art. 2.º São diretrizes do PEE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção ao princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Estado;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos profissionais de educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3.º As metas previstas, integrantes desta Lei, deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PEE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4.º As metas previstas, integrantes desta Lei, têm como referência os cenários mais atualizados de educação básica e superior, disponíveis na data de publicação desta Lei.

Art. 5.º A execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias:

- I - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC;
- II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa;
- III - Conselho Estadual de Educação;
- IV - Fórum Estadual de Educação do Amazonas.

§1.º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput deste artigo:

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações aos respectivos órgãos institucionais na internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e apoiar a ampliação progressiva do investimento público em educação, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas desta PEE.

§2.º A meta progressiva do investimento público em educação será elevada no quarto ano de vigência do PEE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

Art. 6.º O Estado promoverá, em colaboração com a União e os Municípios, a realização de, pelo menos, duas conferências estaduais de educação até o final da vigência desta PEE, coordenadas pelo Fórum Estadual de Educação do Amazonas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução deste Plano.

Art. 7.º Fica assegurado o regime de colaboração entre os Municípios, o Estado do Amazonas e a União para o cumprimento das metas deste PEE e a implementação das estratégias.

§1.º O Sistema Estadual de Ensino deverá prover mecanismos de acompanhamento para a consecução das metas do PEE e para o desenvolvimento das iniciativas de colaboração e cooperação definidas neste Lei.

§2.º A Educação Especial indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os centros étnico-educacionais, e as estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades.

§3.º As metas e estratégias, definidas no Anexo Único desta Lei, não excluem a adoção de medidas educacionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que fortaleçam a cooperação entre a União e o Estado do Amazonas.

Art. 8.º Para a garantia da equidade educacional, o Estado deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todas as níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 9.º O Estado do Amazonas e os Municípios deverão prover leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação durante a vigência do PEE.

Art. 10.º O Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas abrangendo, prioritariamente, o Sistema Estadual de Ensino, definindo as metas e estratégias que atendam às necessidades que lhe foram destinadas por lei.

Art. 11.º O Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e os Orçamentos Anuais do Estado e Municípios deverão ser formulados de modo a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias da PEE, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 12.º Até o final do segundo semestre do nono ano de vigência deste PEE, o Poder Executivo Estadual encaminhará à Assembleia Legislativa do Estado, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao novo Plano Estadual de Educação, a ser aprovado em conjunto, o qual deverá incluir diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio, alinhados com o Plano Nacional de Educação.

Parágrafo único. O Fórum Estadual de Educação do Amazonas e o Conselho Estadual de Educação coordenarão o processo de elaboração da proposta de PEE, que deverá ser realizado com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil organizada e, posteriormente, encaminhada ao Poder Executivo Estadual, segundo critérios do Sistema Nacional de Educação.

Art. 13.º Revogadas as disposições em contrário, esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, em Manaus, 26 de junho de 2015.


JOSE MANOEL DE OLIVEIRA
 Governador do Estado

SAUL ARMONIZ ZAIDAN
 Secretário de Estado Chefe de Gabinete

AVISO

No Anexo desta cópia encontra-se publicado integralmente, a Lei nº 4.183, que "APROVA o Plano Estadual de Educação do Amazonas e dá outras providências".

ANEXO C - COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (PEE/AM/ 2015-2025).

Gabinete do Governador

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- | | |
|--|---|
| 1 Arquidiocese de Manaus; | 13 Conselho Estadual de Educação (CEEAM); |
| 2 Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM); | 14 Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEIAM); |
| 3 Associação das Igrejas Evangélicas; | 15 Conselho Municipal de Educação (CME); |
| 4 Associação de Apoio às Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais (AAPPNE); | 16 Federação das Indústrias do Estado do Amazonas (FIEAM); |
| 5 Associação de Pais dos Alunos do Amazonas; | 17 Federação do Comércio Bens, Serviços e Turismo do Estado do Amazonas (FECOMÉRCIO); |
| 6 Associação dos Caboclos e Ribeirinhos da Amazônia; | 18 Fórum Amazonense de Educação Infantil; |
| 7 Associação dos Municípios do Amazonas (AMA); | 19 Fórum de Educação do Amazon... (FEAM); |
| 8 Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE – NORTE); | 20 Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos; |
| 9 Câmara Municipal de Manaus / Conselho de Educação (CMM); | 21 Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Amazonas (FEPAPDA); |
| 10 Campanha Nacional pelo Direito à Educação; | 22 Fórum Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial do AM (FOPEDER); |
| 11 Conselho de Ciência e Tecnologia(ALEAM); | 23 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas(FAPEAM); |
| 12 Conselho de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM); | |

- | | |
|--|---|
| 24 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM); | 34 Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado (SINEPEAM); |
| 25 Movimento LGBT; | 35 Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM); |
| 26 Movimento Nação Mestiça; | 36 União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES/ UNES); |
| 27 Secretaria de Estado da Juventude, Desporto e Lazer (SEJEL); | 37 União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCMEAM); |
| 28 Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP); | 38 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); |
| 29 Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM); | 39 União Nacional dos Estudantes (UNE); |
| 30 Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED); | 40 Universidade do Estado do Amazonas (UEA); |
| 31 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); | 41 Universidade Federal do Amazonas (UFAM); |
| 32 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); | |
| 33 Serviço Social do Comércio (SESC); | |

ANEXO D – PORTARIA GS/SEDUC/727/2021 DA COMISSÃO TÉCNICO PERMANENTE DE ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CPAAM).

Folha 1

Manaus, segunda-feira, 04 de janeiro de 2021 Poder Executivo - Seção II Pág.5	
para ministro 20h de Português, de 17/09/2020 a 31/12/2020, em substituição à JOSUE GOMES VIEIRA. Proc. 23037.20. ANA CELMA LIMA DO NASCIMENTO, matrícula 219377-9A, noturno, para ministro 20h de Português, de 01/12/2020 a 31/12/2020, em substituição à ARMANDO JUNIOR DA COSTA BARREIRA. Proc. 23099.20. ELIANA BRITO DE OLIVEIRA, matrícula 110504-3D, matutino, para ministro 20h de Português, de 17/09/2020 a 31/12/2020, em substituição à JOSUE GOMES VIEIRA. Proc. 23094.20. COL. AMAZONENSE DIMÉRICA GOMES DOS SANTOS, matrícula 233857-0A, matutino, para ministro 20h de Espanhol, de 04/11/2020 a 31/12/2020, em substituição à ROSANGELA FARIAS DA SILVA DE SA. Proc. 23324.20. MIRIAN DA SILVA CARVALHO, matrícula 253315-9A, vespertino, para ministro 20h de Geografia, de 21/10/2020 a 22/11/2020, em substituição à ANA MARIA CRUZ LACHI. Proc. 25018.20. MIRIAN DA SILVA CARVALHO, matrícula 253315-9A, vespertino, para ministro 20h de Geografia, de 23/11/2020 a 24/12/2020, em substituição à ANA MARIA CRUZ LACHI. Proc. 23325.20. RAFAEL DE AGUIAR MONTEIRO, matrícula 248917-0B, vespertino, para ministro 18h de Matemática, de 29/11/2020 a 31/12/2020, em substituição à CÍCERO PORTILHO DE OLIVEIRA. Proc. 23044.20. E.E. ANTENOR SARMENTO CARLOS AUGUSTO CORNELES DE SOUZA, matrícula 167074-3A, vespertino, para ministro 12h de Sociologia, de 09/12/2020 a 31/12/2020, em substituição à FRANCISCO FERREIRA DE LEMOS. Proc. 23326.20. KAREN DOMINGUE RODRIGUES DE ARAUJO, matrícula 254535-5A, matutino, para ministro 20h de Português, de 29/11/2020 a 24/12/2020, em substituição à RENATA BRAGA DE CARVALHO. Proc. 22781.20. E.E. BARÃO DO RIO BRANCO AMANDA CARVALHO DE FREITAS, matrícula 181867-5A, matutino, para ministro 09h de Círculo, de 30/09/2020 a 31/12/2020, em substituição à JOSE DOS RAMOS CARMANHAN. Proc. 23006.20. AMANDA CARVALHO DE FREITAS, matrícula 181867-5A, vespertino, para ministro 09h de Círculo, de 24/03/2020 a 31/12/2020, em substituição à JOSE DOS RAMOS CARMANHAN. Proc. 22782.20. ERNANDES DOS SANTOS SOUZA, matrícula 139700-1B, vespertino, para ministro 20h de Círculo, de 04/10/2020 a 03/11/2020, em substituição à MARIA DO PERPETUO SOCORRO BARBOSA DE ANDRADE. Proc. 22779.20. JOSUE MARQUES PEREIRA, matrícula 112252-5F, matutino, para ministro 09h de Círculo, de 24/03/2020 a 31/12/2020, em substituição à JOSE DOS RAMOS CARMANHAN. Proc. 22780.20. JOSUE MARQUES PEREIRA, matrícula 112252-5B, vespertino, para ministro 09h de Círculo, de 24/03/2020 a 31/12/2020, em substituição à JOSE DOS RAMOS CARMANHAN. Proc. 22782.20. E.E. EUNICE SERRANO FRANCISCO GUARACY ANDRADE DA SILVA, matrícula 149725-5B, vespertino, para ministro 08h de Filosofia, de 16/11/2020 a 31/12/2020, em substituição à JOSE FERREIRA DA SILVA FILHO. Proc. 23047.20. E.E. FRANCISCO ALBUQUERQUE ROBERTA FERREIRA DE FERREIRA, matrícula 232574-0C, matutino, para ministro 15h de Artes, de 03/11/2020 a 15/12/2020, em substituição à JULIANA DE ALBUQUERQUE SILVA DAMASCENO. Proc. 23039.20. E.E. MARCIO NERY ELIANE DOS SANTOS FRANCA, matrícula 252630-1A, matutino, para ministro 20h de Biologia, de 25/09/2020 a 31/12/2020, em substituição à HENRIQUE ROGERIO ROCHA DA CRUZ. Proc. 23323.20. E.E. REBEIRO DA CUNHA MARIA AUXILIADORA ALMEIDA TUNDIS, matrícula 143454-3A, integral, para ministro 20h de Círculo, de 19/10/2020 a 31/12/2020, em substituição à LUCIANA CALDAS ONO. Proc. 22783.20. E.E. SANTA LUZIA ANA LAURA AMORIM SILVA, matrícula 233801-7A, vespertino, para ministro 09h de Educação Física, de 09/11/2020 a 31/12/2020, em substituição à ODELO ANTONIO BAPTISTELLA FILHO. Proc. 23063.20. ELCENIRA SILVA DAMASCENO, matrícula 233805-0A, vespertino, para ministro 09h de Educação Física, de 09/11/2020 a 31/12/2020, em substituição à ODELO ANTONIO BAPTISTELLA FILHO. Proc. 23063.20. PATRICIA REBOUCAS DIRANE, matrícula 217031-0A, vespertino, para ministro 09h de Educação Física, de 09/11/2020 a 31/12/2020, em substituição à ODELO ANTONIO BAPTISTELLA FILHO. Proc. 23063.20. SIDOMAR SOARES MAR, matrícula 233827-8A, vespertino, para ministro 09h de Educação Física, de 09/11/2020 a 31/12/2020, em substituição à ODELO ANTONIO BAPTISTELLA FILHO. Proc. 23063.20. INSTITUTO DE EDUCACAO DO AMAZONAS JACKESON ALVES CORREA, matrícula 233852-0A, integral, para ministro 9h de Metodologia, de 09/10/2020 a 04/12/2020, em substituição à FILADELFA VALENTE AIRES. Proc. 22786.20. PAULA MAYARA DE SOUZA HOLANDA, matrícula 233497-5A, integral, para ministro 10h de Metodologia, de 09/10/2020 a 04/12/2020, em substituição à FILADELFA VALENTE AIRES. Proc. 22786.20. COORD. DISTRITAL 05 E.E. CACILDA BRAULE JENIFFER FAGUNDES, matrícula 254421-0A, noturno, para ministro 15h	de Biologia e Redação, de 25/09/2020 a 31/12/2020, em substituição à ALEX ANDRE DA SILVA DO MONTE. Proc. 23332.20. E.E. DEMOSTENES BELDUQUE ADALCINETE FERNANDES CAETANO, matrícula 184304-4A, noturno, para ministro 08h de Religião, de 03/09/2020 a 01/12/2020, em substituição à ISAIAS DE SOUZA LIMA. Proc. 22895.20. E.E. MARIA TEIXEIRA GOES KELLY KAROLINE NUNES SOUSA, matrícula 225627-4C, noturno, para ministro 08h de Inglês, de 25/10/2020 a 31/12/2020, em substituição à DAVID SANTOS DA COSTA FILHO. Proc. 22896.20. MARIA APARECIDA CORREA DO NASCIMENTO, matrícula 253614-5A, noturno, para ministro 12h de Inglês, de 29/10/2020 a 31/12/2020, em substituição à DAVID SANTOS DA COSTA FILHO. Proc. 22896.20. E.E. MYRTNES MARQUES MARIA DE FATIMA MALBICO DE MATOS, matrícula 135400-0C, matutino, para ministro 20h de Círculo, de 02/11/2020 a 31/12/2020, em substituição à ALDENISE DE JESUS DA CRUZ GLORIA. Proc. 22894.20. E.E. RODRICK CASTELO DILAILA ARGUELHO BENA, matrícula 207453-0F, noturno, para ministro 09h de Português, de 16/10/2020 a 10/11/2020, em substituição à MIRAEIZA MACEDO DE ASSUNCAO. Proc. 20427.20. COORD. DISTRITAL 96 E.E. HELDA TRIBUZY LUCILIA PEDROSO DE LIMA, matrícula 254435-0A, noturno, para ministro 20h de Geografia, de 25/09/2020 a 25/09/2020, em substituição à RAIMUNDO LEANDRO COSTA DUTRA. Proc. 23545.20. E.E. RUTH PRESTES VANESSA MARTINS MONTEIRO, matrícula 253120-8A, vespertino, para ministro 15h de Geografia, de 25/09/2020 a 25/09/2020, em substituição à RAIMUNDO LEANDRO COSTA DUTRA. Proc. 23280.20. COORD. DISTRITAL 97 E.E. OCTAVIO MOURAO ELZA DOS SANTOS GALVAO, matrícula 222915-3A, noturno, para ministro 20h de Inglês, de 01/10/2020 a 03/11/2020, em substituição à ANSELMO LUIZ ARAUJO GUIMARAES. Proc. 18813.20. CIENTIFQUE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRE-SE.
Manaus, 23 de dezembro de 2020.	
LUIS FABIAN PEREIRA BARBOSA Secretário de Estado de Educação e Desporto, em exercício Protocolo 92443	
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO PORTARIA GS 1545, de 23 de dezembro de 2020. O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO, em exercício, no uso das atribuições, CONSIDERANDO o teor do MEMO n.º 258/2020 - GELOT/SEDUC, RESOLVE:	
RETIFICAR a Portaria GS 1472, de 09 de dezembro de 2020, no item que autorizou o Regime Complementar à servidora abaixo: MAIA GLENDA GLORIA CANTO, matrícula 219301-9A, para ministro 20h de Arte e Religião, no turno matutino, no período de 10/09/2020 a 31/12/2020, na Escola Estadual Senador Alvaro Maia / Parintins, conforme discriminado. Onde se lê: ... MAIA GLENDA GLORIA CANTO. Lata-se: ... GLENDA GLORIA CANTO. CIENTIFQUE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRE-SE.	
Manaus, 23 de dezembro de 2020.	
LUIS FABIAN PEREIRA BARBOSA Secretário de Estado de Educação e Desporto, em exercício Protocolo 92444	
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO PORTARIA GS 1512, de 15 de dezembro de 2020. O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO, em exercício, no uso de suas atribuições, CONSIDERANDO as deliberações da Lei nº 4.183/2015 (Plano Estadual de Educação (PEEAM), aprovada no dia 25 de junho de 2015 pela Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEM) e sancionada no dia 25 de junho de 2015 pelo Governo do Estado do Amazonas); CONSIDERANDO o disposto do Art. 50 da Lei nº 4.183/2015 que a execução do PEEAM e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas; CONSIDERANDO o que estabelece o Art. 7º § 1º da Lei nº 4.183/2015, que estabelece que o Sistema Estadual de Ensino deverá prever mecanismos de acompanhamento para a consecução das metas do PEE para o desenvolvimento dos mecanismos de colaboração e cooperação; CONSIDERANDO a necessidade de acompanhar, avaliar e monitorar a execução do Plano Estadual de Educação no Estado do Amazonas, em regime de colaboração com os demais entes federados;	

Manaus, segunda-feira, 04 de janeiro de 2021 | Poder Executivo - Seção II | Pág. 6

RESOLVE:

Art. 1º CRIA, com fundamento nos Artigos 5º e 7º da Lei nº 4.183/2015, a Comissão Técnica Permanente de Acompanhamento, Avaliação e Monitoramento (CPAAM) do Plano Estadual de Educação (PEEAM), vinculada à Secretaria Estadual de Educação;

Art. 2º A Comissão Técnica Permanente de Acompanhamento, Avaliação e Monitoramento (CPAAM) será composta por uma coordenação e uma equipe técnica, assim organizada e distribuída:

I - A coordenação será composta por 3 membros assim distribuídos:

a) Um coordenador, indicado pelo Secretário Estadual de Educação e Desporto;

b) Um subcoordenador, indicado pelo coordenador;

c) Um Secretário executivo, indicado pelo coordenador;

§ 1º O mandato dos membros da coordenação será de 04 anos, acompanhando os ciclos de avaliação definidos no PEE.

II A equipe técnica será composta por até 10 membros, assim distribuídos:

a) Até 10 Professores ou Pedagogos efetivos da Seduc;

b) Até 02 Servidores não docentes efetivos da Seduc, com formação técnica em área de necessidade da comissão;

§ 2º Os membros da equipe técnica serão indicados pelo coordenador com anuência do Secretário Estadual de Educação, sendo lotados, enquanto do exercício das funções, na CPAAM.

Art. 3º São atribuições da CPAAM:

I. Elaborar um plano de trabalho para o monitoramento e avaliação dos planos de educação;

II. Realizar formação e capacitação periódica das comissões técnicas e comissões coordenadoras;

III. Elaborar uma rede de assistência técnica e tecnológica para o desenvolvimento do monitoramento e avaliação dos planos de educação;

IV. Construir ambientes virtuais para a realização das consultas públicas;

V. Construir o observatório estadual dos Planos de Educação do Amazonas;

VI. Estabelecer processos de assistência mútua no preenchimento e construção dos instrumentos de monitoramento e avaliação como as fichas de Monitoramento e Avaliação (MIA), agenda de trabalho, relatório de monitoramento e relatório de avaliação;

VII. Elaborar instrumentos para a coleta de dados;

VIII. Dar suporte metodológico para a coleta de dados;

IX. Propor ações de convergência nas metas e estratégias que indiquem colaboração e cooperação entre União, Estados e Municípios;

X. Propor programas, projetos e ações no âmbito técnico, tecnológico e pedagógico relativo à execução das metas e estratégias;

XI. Definir polos de formação e capacitação;

Art. 4º São de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUCAM), por meio da Comissão Técnica Permanente de Acompanhamento, Avaliação e Monitoramento (CPAAM):

I. Articular com as equipes técnicas municipais a convergência e integração das ações do processo de monitoramento e avaliação dos Planos Estadual e Municipal de Educação no Amazonas;

II. Articular o processo de MIA com as instituições responsáveis por afetar a evolução das metas e suas respectivas estratégias ao longo do período de vigência das Leis dos Planos de Educação;

III. Articular e coordenar as atividades que serão desenvolvidas pelas equipes técnicas e comissões coordenadoras no âmbito Estadual e Municipal, como elaboração dos instrumentos de monitoramento e avaliação, organização de calendários, reuniões técnicas presenciais, reuniões mediadas pela tecnologia, audiências públicas, conferências, formações e capacitações;

IV. Auxiliar nas proposições e ações para o cumprimento das estratégias e alcances das metas dos planos de educação estadual e municipais;

Artigo 5º - A Secretaria de Estado de Educação e Desporto disponibilizará infraestrutura física, logística, e tecnológica para o trabalho desta comissão, visando garantir o processo de monitoramento e avaliação do PEE.

Artigo 6º - Os trabalhos prestados pelos integrantes da referida Comissão não serão remunerados.

Artigo 7º - Os efeitos desta portaria retroagem a 02 de janeiro de 2021.
CIENTÍFICO-SE, PUBLIQUE-SE, CUMPRA-SE.

Manaus, 18 de dezembro de 2020.

LUIS FABIAN PEREIRA BARBOSA

Secretário de Estado de Educação e Desporto, em exercício

Protocolo 32448

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO

PORTARIA GS 1541, de 23 de dezembro de 2020.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO, em exercício, no uso de suas atribuições,

CONSIDERANDO o teor do MEMO n.º 258/2020 - GELOT/SEDUC,

RESOLVE:

AUTORIZAR o Regime Complementar aos professores abaixo, para ministrarem aulas nas Escolas Estaduais (Interior):

BERURI

E.E. GETULIO VARGAS

LIDIANE TEIXEIRA VERISSIMO, matrícula 254283-BA, para ministrar 08h de Educação Física, matutino, de 30/07/2020 a 31/12/2020. Proc. 16376.20.

BORBA

E.E. CONEGO BENTO

ANTONIA FONSECA ANVERES, matrícula 128372-BC, para ministrar 12h de Artes, vespertino, de 09/02/2020 a 31/12/2020. Memo. 58.20.

CARAUARI

E.E. OSVALDO NASCIMENTO

VANDERLANDO GARRIDO DE AZEVEDO, matrícula 149157-1A, para ministrar 20h de História, noturno, de 22/11/2020 a 30/12/2020. Proc. 23568.20.

LENITA FERREIRA DECORDERO, matrícula 232224-2B, para ministrar 20h de História, vespertino, de 22/11/2020 a 31/12/2020. Proc. 23569.20.

COARI

E.E. ALEXANDRE MONTORIL

ORLY DANTAS ALFAIA, matrícula 144386-0A, para ministrar 18h de Matemática, matutino, de 02/12/2020 a 31/12/2020. Proc. 23713.20.

ROZILDA RAMOS DA SILVA, matrícula 144957-0A, para ministrar 20h de Português, vespertino, de 02/12/2020 a 31/12/2020. Proc. 23713.20.

PONTE BOA

E.E. WALDEMARINA FERREIRA

GENTE DA SILVA DE SOUZA, matrícula 198112-0D, para ministrar 20h de Mediação Tecnológica, noturno, de 09/02/2020 a 12/04/2020. Proc. 23953.20.

GUAJARA

E.E. JOSE CARLOS MARTINS

GLAUCIA MARA DE ALBUQUERQUE BARROSO, matrícula 231237-0B, para ministrar 18h de Geografia e Religião, vespertino, de 05/10/2020 a 30/12/2020. Proc. 23549.20.

E.E. JOSE ELNO FERREIRA

EDENISE ANDRADE SAMPAIO, matrícula 223915-0A, para ministrar 20h de Religião e Inglês, matutino, de 21/09/2020 a 19/12/2020. Proc. 23546.20.

MARIA CLEIDES TELES SARANA, matrícula 149513-5A, para ministrar 18h de Matemática, matutino, de 22/10/2020 a 30/12/2020. Proc. 23546.20.

ITACOATIARA

EE BEREZITH NASCIMENTO

JOSIANE AMORIM REIS, matrícula 253189-2A, matutino, para ministrar 18h de Ciências, de 29/09/2020 a 31/12/2020. Proc. 23774.20.

E.E. MARIA IVONE

LILIA RODRIGUES NASCIMENTO, matrícula 144779-3A, vespertino, para ministrar 18h de Português, de 22/11/2020 a 31/12/2020. Proc. 21917.20.

LABREA

E.E. EDUCANDAIBO SANTA RITA

FRANCISCO ADELSON ARAUJO DA SILVA, matrícula 132396-2B, para ministrar 18h de Geografia, noturno, de 03/04/2020 a 31/05/2020. Proc. 23712.20.

PAUENTINS

COL. BATISTA DE PAUENTINS

LEONORA PINHEIRO DE SA BENTES, matrícula 238275-8A, para ministrar 20h de Português e Artes, vespertino, de 04/05/2020 a 29/07/2020. Proc. 442.20.

PAUINI

E.E. CRUZEIRO DO CUI

VINICIUS MURTA DE ANDRADE, matrícula 195239-0F, para ministrar 18h de Círculo, matutino, de 02/12/2020 a 31/12/2020. Proc. 22316.20.

SÃO PAULO DE OLIVENÇA

E.E. NILCE ROCHA COELHO

RAIRON ROBEIRO BARBOSA, matrícula 254114-0A, para ministrar 20h de Círculo, matutino, de 02/12/2020 a 15/12/2020. Proc. 23714.20.

CIENTÍFICO-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Manaus, 23 de dezembro de 2020.

LUIS FABIAN PEREIRA BARBOSA

Secretário de Estado de Educação e Desporto, em exercício

Protocolo 32447

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO

PORTARIA GS 1542, de 23 de dezembro de 2020.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO, em exercício, no uso de suas atribuições,

CONSIDERANDO o teor do MEMO n.º 258/2020 - GELOT/SEDUC,

RESOLVE:

DESIGNAR para atuarem nas Escolas Estaduais, em substituição aos titulares em gozo de licença médica, maternidade ou especial, os professores abaixo relacionados (Interior):

BARREIRINHA

E.E. ANTONIO B CABRAL

JOSE RAMUNDO SILVA PEDRENO, matrícula 236304-0A, vespertino, para ministrar 18h de História, de 09/02/2020 a 27/09/2020, em substituição à CRISTINA MATOS MONTEIRO. Proc. 23546.20.

CAAPIRANGA