

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PLANOS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO MANAUENSE

Michelle de Freitas Bissoli¹

Pérsida da Silva Ribeiro Miki²

Elane da Silva Batista³

Jullyana Campos Dias⁴

Resumo: A reflexão sobre o processo histórico que tem marcado as políticas públicas para Educação Infantil em nosso país possibilita a compreensão dos desafios que ainda restam para que os direitos de acesso de crianças pequenas às creches e pré-escolas sejam efetivados nacional e localmente. Este artigo tem por objetivo traçar um breve panorama histórico das políticas recentes para a Educação Infantil no Brasil e da elaboração dos Planos Nacionais de Educação. Reflete sobre os impactos do atual Plano Nacional de Educação, Lei n. 13005 de 2014, Plano Estadual de Educação do Amazonas e Plano Municipal de Educação de Manaus, sobre a oferta de instituições de Educação Infantil no contexto da cidade de Manaus. Busca apontar a permanência de metas e discursos, inferindo a possibilidade de seu cumprimento, tendo em vista a efetivação do direito das crianças de zero a cinco anos a uma Educação voltada para o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Plano Estadual de Educação do Amazonas. Plano Municipal de Educação de Manaus. Educação Infantil.

PUBLIC POLICY FOR CHILDHOOD EDUCATION AND NATIONAL PLAN FOR EDUCATION, AMAZONAS STATE PLAN FOR EDUCATION, MUNICIPAL PLAN FOR EDUCATION IN THE CONTEXT OF MANAUS CITY

Abstract: The reflection regarding the historical process that has marked the public policy for Childhood Education in our country makes possible to understand the challenges that remain for the rights of young children to access Day Care Centers and Preschools take effect nationally and locally. This paper aims to draw a brief historical overview of recent policy for Early Childhood Education in Brazil and the conception of the National Plans for Education. It discusses about the impact on the current National Plan for Education, Law n. 13005, 2014, as well as, its correlated local plans, Amazonas State Plan for Education and Manaus Municipal Plan for education, and about on the offer of Early Childhood Education institutions in the context of Manaus city. It seeks to point the permanencies of goals and speeches, implying in a possibility of their compliance with a view to ensuring the right of children from zero to five years old to an education that focus on their integral development.

Keywords: National Plan for Education. Amazonas State Plan for Education. Manaus Municipal Plan for Education. Childhood Education.

¹Pós-Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

²Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

³Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

⁴Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil é marcada por desafios e lutas no que diz respeito à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a criança pequena. A partir da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Educação Infantil foi assegurada como direito da criança e dever do Estado, sendo consolidada e definida, posteriormente, pela Lei 9.394/1996, que rege as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nunes, Corsino e Didonet (2011) argumentam que isso ocorreu após vinte anos de ditadura militar em que o Brasil passou a vivenciar um novo tempo, marcado pela abertura política e pela possibilidade de manifestação dos diferentes movimentos, com a participação de várias organizações sociais.

A criança pertencia ao grupo dos excluídos de direitos e fazia-se necessário inseri-la nas propostas educacionais. Nesse clima de grande efervescência e mobilizações sociais, realizou-se em 1986, a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em Goiânia, com a participação de docentes de todos os estados brasileiros e de todos os níveis de ensino, que elaboraram e sistematizaram propostas educacionais, a fim de conduzi-las aos Constituintes, para incluí-las na matéria sobre Educação (VALLE et al., 2009)

Diante desse contexto, percebemos que nenhuma mudança se dá na inércia, na estagnação de um ou mais grupos sociais, no cruzar dos braços. Pelo contrário, é por meio da mobilização de pessoas, da formação de movimentos sociais, que as ideias circulam, contrapondo-se, inclusive, à ordem estabelecida, contribuindo para a instituição de direitos na estrutura legal de um país. Por conseguinte, é lutando por direitos, muitas vezes já garantidos em normatizações, que as pretensões e os anseios são atingidos (WILLIAMS, 1992; KUHLMANN Jr., 2010).

Na história da educação infantil não foi diferente. Vários movimentos se realizaram a fim de garantir o direito da criança à educação de qualidade em estruturas espaço-temporais adequadas e com profissionais preparados para essa finalidade.

No dia da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, o presidente da Assembleia, Ulisses Guimarães, denominou a Carta Magna de “Constituição cidadã”, o que se aplicou muito bem à forma como a criança foi apreciada na citada lei. Sob esse enfoque, a criança é concebida como cidadã, ou seja, sujeito de direitos, fazendo parte, assim, da agenda das Políticas Públicas do Governo. Pela primeira vez na história das constituições brasileiras há um capítulo inteiro destinado à educação pública (VALLE et al., 2009).

O inciso IV (artigo 208, CF/1988) determina que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Esse dispositivo representou uma conquista histórica para a Educação Infantil no cenário social e político, com a responsabilidade de um poder-dever do Estado junto à sociedade.

Outra conquista que a Educação Infantil alcançou, em âmbito jurídico-legal, foi por meio da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dispôs sobre a proteção integral da criança e do adolescente, consagrando, assim, uma nova visão a respeito destes grupos etários na sociedade brasileira. A referida Lei traz, em um de seus dispositivos, a seguinte redação:

Art. 3º 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-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.

A ampliação da cidadania da criança é uma característica dessa norma, confirmando o que pressupõe a CF/1988. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) prossegue suas disposições, ainda no do art. 3º, Parágrafo Único:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Sobre os direitos fundamentais, o Estatuto esclarece, no artigo 7º que “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 1990). Todos esses direitos precisam ser efetivados por meio de políticas sociais públicas e, sendo assim, o Estado deve garantir a prestação desses serviços com dignidade, seriedade e comprometimento social para a criança desde o seu nascimento.

Concernente ao Direito à Educação, em consonância com a Constituição Federal (1988), o art. 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), reforça o dever do Estado para com a educação de crianças e adolescentes: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Outro grande marco para a Educação Infantil foi estabelecido na Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando trouxe em seu texto a composição dos níveis escolares: “A educação escolar compõe-se de: I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (Artigo 21, inciso I). Valle et al. (2009) explicam que, na lei anterior – Lei 5.692/71 - havia apenas um dispositivo com referência à Educação Infantil e definia: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente Educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes”.

Não havia explícito, nesta redação, o dever do Estado para com as crianças pequenas, pois as instituições infantis não compunham obrigatoriamente a estrutura de ensino no Brasil. O termo *convenientemente* não obrigava o Estado ao oferecimento, configurando apenas uma possibilidade, caso fosse conveniente aos seus interesses.

No *caput* do artigo 29, a LDB aponta: “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” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Isso expressa a finalidade da Educação Infantil, considerando, também, o pleno desenvolvimento dessas crianças em espaços pensados e construídos para esse fim. Pensar no desenvolvimento integral da criança é pensar nas suas particularidades, como bem considera Kramer (2005, p.16), a qual preconiza que as crianças devem ser “[...] vistas como cidadãs de direitos que precisam ser respeitadas nas suas especificidades”. Portanto, elas devem receber atendimento educacional de qualidade, demandando que aspectos relacionados ao desenvolvimento do trabalho, nesta etapa de ensino, sejam organizados em conformidade com o objetivo a que se destinam.

No entanto, muito embora as leis asseverem a cidadania da criança brasileira, sua concretização encontra-se ameaçada quanto à implementação das políticas públicas para a educação infantil, no que se refere, por exemplo, à atuação mínima do Estado em relação às creches. Em Manaus, além do número ínfimo de instituições, que abriga todas as etapas da educação infantil, ocorre uma cisão etária nas instituições: umas foram criadas para abrigar as *crianças de creche* e outras reduzidas exclusivamente à pré-escola. Nesse sentido, fragmenta-se a educação infantil, pois ao invés de se criar condições objetivas e subjetivas para a expansão e continuidade orgânica entre os níveis educacionais (o que inclui, necessariamente, investimentos na formação pedagógica de pessoal especializado), a retirada da etapa do maternal da maioria das escolas públicas na capital amazonense aponta um direcionamento que pode camuflar o não atendimento pleno à educação infantil, desfavorecendo as crianças de 0 a 3 anos de idade.

A criação de políticas que estejam consolidadas nos documentos legais é resultado das lutas históricas dos movimentos sociais, da mesma forma instigam a participação popular frente às ações governamentais. O Ministério da Educação (MEC), a partir de 1994, deu início a inúmeros encontros e seminários, juntamente com gestores municipais e estaduais, objetivando debater demandas pertinentes à definição dessas políticas. Nessa conjuntura, segundo a *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos da criança de zero a seis anos* (BRASIL, 2006a), cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, são objetivos basilares para a área a ampliação da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, “o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e

cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006a, p.10).

Em relação à importância da formação específica de professores para a atuação nesse primeiro nível da Educação Básica, cabe destacar o documento *Por uma Política de formação do profissional de Educação Infantil* (1994), que se adiantou, inclusive, ao preceito da formação docente presente na Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996. Este documento trouxe para o debate a importância de um profissional qualificado para atuar nesta fase da escolarização como condição para o desenvolvimento das crianças, tanto da creche como da pré-escola. Outro documento formulado, no sentido de contribuir para a qualificação das práticas em creches e pré-escolas, foi o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), elaborado em 1998. Esse documento trouxe um conjunto de referências e orientações pedagógicas que podem servir de base à atuação docente. Trata-se de um dos documentos que, ao lado de outras publicações posteriores do Ministério da Educação e das discussões levadas a termo pelos professores, pais, movimentos sociais, Universidades e outras instâncias interessadas, podem contribuir para a consolidação de uma proposta curricular para a pequena infância, já apontada pela *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) e atualmente debatida no afã da instauração de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2016b).

É válido ressaltar que, enquanto o MEC elaborava o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definia as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, em consonância com a Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º, que:

Constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As Diretrizes, de caráter mandatório, nas suas duas versões (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009), são resultados de lutas de movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e representam conquistas históricas a respeito das especificidades do trabalho a ser desempenhado em creches e pré-escolas, respeitando a diversidade nacional em que essas instituições realizam o trabalho de cuidar e educar.

Outras publicações do MEC que pretendem colaborar para a qualidade do atendimento na Educação Infantil são os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*, ambos de 2006, com o objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional quanto à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil e ao desenvolvimento dos

diferentes olhares sobre o espaço, visando à construção adequada de um ambiente apropriado para a criança.

Em 2015, por meio da Portaria n. 592, foi instituída em 17 de junho, a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a fim de atender ao dispositivo da Lei 9.394/96, que traz no *caput* do art.26 a seguinte regulamentação:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Base Nacional Comum Curricular traz para o debate mais atual os conhecimentos a serem trabalhados na educação básica (o que inclui a educação infantil). De acordo com o MEC (BRASIL, 2016a), referem-se aos conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm direito ao acesso e à apropriação no decorrer de sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. A participação nesta construção foi formalizada por meio das Portarias 19 e 20 de 10/07/2015, da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), que nomearam 133 pessoas, organizadas em 29 comissões. A consulta pública pela SEB/MEC iniciou em setembro de 2015. Todo o processo obteve a participação de gestores, professores da educação básica, estudantes e público em geral, inclusive se contrapondo à BNCC. Polêmicas quanto à necessidade e finalidade da Base Nacional Comum Curricular têm se sucedido, dando mostras de que distintas ideologias a respeito da Educação e da Educação Infantil, em particular, estão em permanente disputa.

As discussões iniciadas em todo o país, nesse sentido, concorrem com a atual política do Estado Mínimo e dos cortes do atual governo federal que tendem a comprometer o próprio processo da construção da BNCC. A situação foi denunciada pelo comitê assessor e equipe de especialistas da BNCC, em meados de junho de 2016, no documento *Nota de Esclarecimento e Manifestação de Posicionamento do Comitê Assessor e Equipe de Especialistas que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular*. O documento explicitou o processo de discussão para a construção da BNCC, ao mesmo tempo que denunciou as possíveis ameaças ao trabalho desenvolvido, frente às mudanças da chefia do executivo federal e sua tomada de decisões nas políticas educacionais brasileiras. Tais direcionamentos governamentais tendem a fragilizar as políticas de educação, inclusive aquelas voltadas para a educação infantil.

1. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Na década de 1930, a elite intelectual da educação brasileira, os pioneiros da Escola Nova, organizou um manifesto ao povo e ao governo, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, dando origem às primeiras discussões sobre a ideia do Plano Nacional de Educação, como adverte Saviani (2002, p.7): “provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932”. O *Manifesto* apresentava a situação da educação pública no Brasil, evidenciando a necessidade de um sistema que organizasse a educação escolar e atingisse os objetivos e necessidades da educação do país.

A repercussão do documento do manifesto talvez tenha motivado a introdução de um artigo específico na Constituição Brasileira de 1934, o art. 150, alínea *a*, que determinou como competência da União fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território nacional. Ainda na Constituição de 1934, o Conselho Nacional de Educação tinha a competência precípua da elaboração do Plano Nacional de Educação. Apenas em 1937, o documento foi formulado, porém, o Estado Novo fez com que este fosse deixado de lado, ainda no ano de 1937.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 4.024 de 1961. O plano, de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, trouxe um conjunto de metas que deveriam ser alcançadas em um prazo de 8 anos. O mesmo foi revisado e, no ano de 1966, foram feitas as alterações concernentes à distribuição dos recursos federais para a educação, por meio de o Plano Complementar de Educação.

Em 1967, o Ministério da Educação e Cultura, após quatro discussões realizadas em Encontros Nacionais de Planejamento, retomou a ideia de um Plano Nacional de Educação em forma de lei, porém essa iniciativa não se concretizou.

Na Constituição Federal de 1988, a ideia de Plano Nacional de Educação, de longo prazo e com força de lei, ressurgiu no artigo 214:

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

Em 1996, o inciso I, do artigo 9º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atribuiu à União, com a colaboração dos Estados e Municípios, a elaboração de um Plano Nacional de

Educação. “A União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Este plano deveria ser apresentado no prazo de um ano, contendo metas educacionais para os próximos 10 anos, estando sempre em acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁵.

Em fevereiro de 1998, no Plenário da Câmara dos Deputados, aprovou-se o Projeto de Lei 4.155 de 1998, referente ao Plano Nacional de Educação. A elaboração do plano consolidou os trabalhos do I e II Congresso Nacional de Educação (CONED) e sistematizou as contribuições de diferentes segmentos da sociedade civil.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, teve como objetivo o desenvolvimento socioeconômico nacional, por intermédio da elevação do nível de escolaridade da população brasileira. A partir da educação, atentava-se ao combate à pobreza, tendo como principal meta da educação o desenvolvimento social, o combate à desigualdade e ao desemprego. Tratou-se de um documento-referência da política educacional do Brasil, apresentando princípios, diretrizes, metas e estratégias para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros.

Atualmente, encontra-se em vigência o Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 2014, que reedita, no caso da Educação Infantil, metas ainda não conquistadas no decênio anterior, especialmente aquelas voltadas à questão da oferta.

2. PNE E REFLEXÕES PARA O AMAZONAS

Como os Planos Nacional, Estadual (do Amazonas) e Municipal (de Manaus) de Educação enfocam o educar crianças pequenas? É a essa discussão que dedicaremos nossas reflexões neste momento. É certo que, para os limites deste artigo, não teremos condições de esmiuçar todas as metas e estratégias, nem todas as temáticas destes complexos documentos, analisando os desafios e possibilidades que se impõem a partir delas. Faremos, pois, um recorte, detendo-nos especialmente nas questões referentes à oferta e questionando, com base nela, a qualidade do atendimento.

A Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei 13005/2014, preconiza a necessidade de “[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE”

⁵A educação foi declarada um direito humano básico para cada indivíduo, e consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Em 1990, mais de 150 governos adotaram a *Declaração Mundial de Educação para Todos e Todas* em Jomtien (Tailândia), para estimular os esforços para oferecer a educação adequada. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Cabe salientar que a adesão à Declaração é, ao mesmo tempo, uma adesão aos preceitos neoliberais de organização da sociedade, cuja discussão, embora essencial, não pode ser tratada nos limites desse texto.

(BRASIL, 2014, p.16). Ora, cabe considerar que tal meta representa a reedição de uma meta não alcançada no PNE 2001-2010, na qual se previa o alcance do mesmo percentual de crianças de zero a três anos até 2010. Esse fato revela que a luta pela garantia do direito constitucional dos bebês e crianças pequenas à educação, embora intensa, ainda urge. Sinaliza que, apesar do aumento da cobertura nacional da pré-escola e, embora, esta seja muito superior à das creches, o mesmo pode ser afirmado em relação ao atendimento das crianças de quatro e cinco anos de idade. Estamos em 2016 e ainda nos resta chegar ao atendimento de 100% da demanda por Educação Infantil na pré-escola.

É importante destacar que, de acordo com dados recentes, em 2014, o Brasil contava com apenas 25,7% das crianças de zero a três anos em creches. Na região Norte, especificamente, cuja população de zero a dezenove anos totalizava 37,8%, refletindo uma taxa de natalidade superior às demais regiões do país, a cobertura do atendimento em creche, em 2014, era de 9,7% (ABRINQ, 2016). Os dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM) atestam que esse percentual, no Amazonas, era de 6,7%, permanecendo um déficit de 93,3% de vagas em creches no Estado (AMAZONAS, 2015).

Em relação às crianças pré-escolares, cuja faixa etária, a partir da Lei Federal n. 11274/2006, passa a ser de quatro a cinco anos e onze meses, tivemos, no país, em 2015, 82,7% das crianças atendidas, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, População), (IBGE, 2015). A região Norte permaneceu com o menor percentual de oferta de pré-escolas, 78,8%, enquanto no estado do Amazonas, 74,4% das crianças entre quatro e cinco anos de idade estavam matriculadas em pré-escolas em 2014 (TPE, 2016). Segundo a SEDUC/AM, há uma divergência de 10,3% nos dados apresentados no sítio do Movimento Todos pela Educação: esta Secretaria de Estado informa que 64,1% da demanda por pré-escola era atendida no Amazonas em 2014, restando, ainda, 35,9% das crianças de 4 e 5 anos fora das escolas (AMAZONAS, 2015).

A obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos de idade, a partir de 2016 (Emenda Constitucional n. 59, de 2009), é uma peça a mais nesse intrincado quebra-cabeça. Como garantir a oferta obrigatória da pré-escola em municípios que, como Manaus, não têm ampliado ou melhorado efetivamente os espaços físicos destinados à Educação Infantil, nem garantido condições materiais necessárias para a educação de meninos e meninas? Para demonstrar esse fato, mencionamos a pesquisa coordenada por Arminda Mourão, na qual revela que os espaços em onde se localizam as instituições de Educação Infantil em Manaus são caracterizados, em grande medida, pelo não atendimento da infraestrutura essencial à educação das crianças pequenas (MOURÃO et al., 2013; BRASIL, 2006b). Segundo o Censo das Instituições de Educação Infantil do Município de Manaus, que constituiu o *corpus* da pesquisa, muitas escolas funcionam na clandestinidade, sem atender minimamente os padrões de qualidade em relação aos espaços, tempos, brinquedos e outros

materiais.

O Plano Municipal de Educação de Manaus (MANAUS, 2015) apresenta, em congruência com o PNE (2014-2024), a Meta 1, na qual assume o compromisso de “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o fim da vigência deste PME”. O Plano Estadual, por outro lado, admite na Estratégia 1.4 “Atender 30% da demanda manifesta por creche até 2019 e, progressivamente, atingir 50% até o final da vigência do PEE/AM, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais dos municípios”(AMAZONAS, 2015, p. 19).

Entretanto, dados presentes no Plano Estadual de Educação do Amazonas demonstram que:

Comparando as matrículas da Educação Infantil dos últimos 5 anos, observa-se um crescimento na oferta em torno de 13%. A rede privada foi a que mais cresceu na oferta de vagas, chegou a 20%, enquanto que a rede pública municipal cresceu 11,5%. Em ambas as redes, a etapa que mais cresceu foi a Creche, que na rede privada cresceu 78,5% e na rede pública 35,9% (AMAZONAS, 2015, p. 16).

Em se mantendo, a atual taxa de crescimento de 13% em cinco anos, ao final da vigência dos PNE, PEE e PME, teremos mais uma vez a Meta 1 dos mesmos não alcançada. Atingir o percentual necessário para o seu cumprimento exige que a União, o Estado e o Município, em regime de colaboração, como prevê a Estratégia 1.1 do PNE, invistam, em muito maior envergadura, na construção e na reforma de escolas para que a oferta de vagas até 2024 seja de 100% e 50% em pré-escolas e creches, respectivamente, garantindo que os Parâmetros Básicos de Infraestrutura e de Qualidade sejam respeitados.

O PEE, nessa linha, conjectura, em suas Estratégias 1.5 e 1.6

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;

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, à reforma física das escolas que atendem a Educação Infantil, respeitando as normas de acessibilidade (AMAZONAS, 2015, p. 19).

Ao mesmo quesito, o PME assim se refere na Estratégia 1.5: “garantir a manutenção e ampliação do processo de construção e reestruturação do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de acordo com o programa nacional de construção e reestruturação de escolas” (MANAUS, 2015, p. 3). A articulação entre os entes federados aparece como uma necessidade premente, inclusive no que se refere à partilha de recursos para a garantia dos direitos das crianças brasileiras ao primeiro

nível da Educação Básica.

É importante destacar, em relação à ampliação progressiva da cobertura da Educação Infantil, o que prevê a Estratégia 1.2 do PNE, também assumida no PME (MANAUS, 2015):

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. (BRASIL, 2014, p. 49).

Se em 2008, apenas 10,2% das crianças pertencentes ao quinto mais pobre da população frequentava alguma creche, esse percentual elevava-se significativamente entre as crianças do quinto mais rico, atingindo 36,2% (CAMPOS; CAMPOS, 2012). O que temos percebido nos últimos anos, é o aumento mais que dobrado da oferta de creches pela iniciativa privada em relação à oferta pública. Nesse sentido, se o maior crescimento se encontra entre as instituições privadas, a população mais pobre dificilmente, até 2024, terá seus filhos matriculados em creches com uma diferença de apenas 10% em relação à faixa mais rica, mantendo ou aprofundando ainda mais as diferenças entre crianças das classes privilegiadas e crianças pobres, cuja escolarização tem historicamente sido diversa tanto em relação a objetivos quanto a condições materiais.

Na perspectiva de aumentar as taxas de atendimento e de atingir as metas estabelecidas, o PNE apresenta, entre suas estratégias para o alcance da Meta 1: “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” (BRASIL, 2014, p. 50). Por seu turno, o PME propõe a estratégia 1.8, com redação bastante semelhante, referindo-se à oferta na rede escolar pública municipal. Trata-se de um incentivo à articulação público-privada, que submete um direito público (o direito de todas as crianças à Educação Infantil) aos ditames de ideologias privatistas, cujo foco tem sido o compromisso com ideais mercadológicos, segundo os quais a educação de bebês e crianças pequenas têm como pressuposto que:

[...] as crianças que têm um início deficiente correm um risco maior de apresentar comportamento antissocial, o que potencialmente resulta em um aumento da criminalidade e da violência na sociedade. Altos níveis de transtorno social impedem o desenvolvimento de economias competitivas, enquanto sociedades coesas e estáveis, com uma equidade razoável na competência e nas habilidades de competição, são mais capazes de se adaptar às mudanças econômicas e sociais associadas ao crescimento exponencial no conhecimento e na nova tecnologia (MUSTARD, 2010, p. 57).

Tal concepção, difundida por movimentos atuais levados a efeito por grupos privados, como o Movimento Todos pela Educação, por exemplo, não questiona a estrutura do modo de produção capitalista, em sua versão Neoliberal, que resulta na expropriação do trabalho e das condições materiais de existência da maior parte da população em função da concentração da riqueza nas mãos de poucos. Abre-se, por essa via, espaço para a ingerência dos interesses privatistas na educação das

crianças pequenas, o que significa acatar e assumir a concepção de que as creches – objeto privilegiado dos convênios público-privados em função da exigida garantia de pré-escolas, obrigatórias legalmente – têm (uma vez mais na História) um caráter assistencialista. Campos e Campos (2012, p. 14) afirmam tratar-se de um movimento que atinge toda a América Latina:

[...] paradoxalmente constatamos que a ampliação da educação infantil na região vem ocorrendo como resultado de uma dinâmica particular: universalização crescente no atendimento das idades mais próximas da escola primária ou fundamental, o que significa maior presença de oferta de vagas em instituições públicas. Ao contrário, no grupo etário de até 3 anos, observa-se uma crescente omissão do Poder Público, transferindo para a chamada “sociedade civil” a responsabilidade pela educação desse segmento educativo.

Diferentes e contraditórios movimentos marcam essa refiliação das creches à assistência, antes mesmo de estas estabelecerem-se quantitativa e qualitativamente como espaços educativos comuns às crianças brasileiras. Com o sancionamento da Lei 13257, de 08 de março de 2016, pela Presidente Dilma Rousseff (BRASIL, 2016b), conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, em 2016, consolida-se o caráter intersetorial das políticas públicas para a Primeira Infância, já anunciadas no Programa Brasil Carinhoso, Medida Provisória (MP) 570/2012 e presentes em outros países do Mercosul. Importantes conquistas como o aumento da licença paternidade para 15 dias dos empregados de empresas que aderirem ao Programa Empresa Cidadã; previsão de políticas de incentivo à qualificação de profissionais que atendam as crianças da primeira infância; garantia de acompanhante às crianças e adolescentes hospitalizados; incentivo a programas de atendimento intersetorial às gestantes, inclusive com trabalho voltado à disseminação de informações sobre o desenvolvimento infantil para paternidade e maternidade responsáveis; proteção à exposição precoce da criança à comunicação mercadológica; organização de espaços para brincar nas cidades, entre outros, são mencionados na Lei, que deverá ser implementada a partir da elaboração de uma Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, com a participação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Articulado ao aumento da oferta pública de creches, o Marco Legal da Primeira Infância apresenta-se como uma conquista vital para a primeira infância brasileira. O que acontece, entretanto, é uma relativa independência entre suas proposituras e o investimento financeiro necessário para a construção de creches públicas e outros espaços de atendimento à primeira infância, não mencionado na lei promulgada. A partilha do cuidado e da educação das crianças pequenas com a sociedade civil seria a concretização da garantia de direitos, caso estivesse previsto um investimento na criação de instituições para a educação dos meninos e meninas brasileiros. Entretanto, percebemos a desarticulação a que fazemos referência, pois não há uma previsão orçamentária necessária para a garantia dessas políticas intersetoriais, a Estratégia 1.12 do PNE prevê:

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 (BRASIL, 2014, p. 50).

Questionamos, com Campos e Campos (2012): a adoção de programas complementares e a não assunção do Estado, em relação a esse nível educativo, não seriam evidências da ausência de princípios de igualdade política e justiça social, proclamados pelos próprios Programas?

Sabemos que o olhar para as crianças em situação de vulnerabilidade e pobreza tem marcado as políticas para a primeira infância nos países do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela). “Há expectativas declaradas de que a intervenção na primeira infância, com programas de atenção integral, seja um instrumento para quebrar o círculo da pobreza” (BRASIL, 2013, p. 116). Programas envolvendo a educação infantil, saúde, alimentação, apoio psicossocial e econômico às famílias têm sido previstos. Resta, todavia, que direitos mínimos sejam garantidos, já que a frequência da criança à escola, embora seja um importante fator de desenvolvimento humano, precisa estar conjugada à garantia de direitos sociais sem os quais não se pode transformar a situação de pobreza, estruturada sobre o modo de produção do Capital em nossa sociedade. Atribuir à Educação Infantil e, prioritariamente, às creches esse papel significa colocar sobre a escola um papel que ela não tem condições de assumir.

Para compreendermos o impacto desse movimento na realidade do município de Manaus, basta mencionarmos o abismo que se mostra entre o número de crianças de zero a três anos residentes na capital do Amazonas e o número ínfimo de creches públicas em funcionamento: apenas 11 (onze) com atendimento de crianças de 1 a 2 anos de idade; 16 (dezesesseis) com atendimento a crianças de 2 a 3 anos e 53 (cinquenta e três) com atendimento de crianças de 3 a 4 anos. A diferença numérica entre as faixas etárias se deve ao fato de que há salas do denominado Maternal 3, para crianças de 3 a 4 anos, tanto em creches quanto em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

Outro dado que merece destaque é a existência, na Zona Rural do Município, de 14 CMEIs em funcionamento com nenhuma sala destinada à oferta de educação e cuidado às crianças menores de 3 anos de idade. E o direito de todas as crianças à Educação, como fica?

Cabe ressaltar, ainda, que, dentre as instituições mencionadas, incluem-se as conveniadas com a Prefeitura, cujos professores são mantidos pelo Poder Público Municipal enquanto os demais recursos para manutenção são partilhados entre as iniciativas pública e privada. Ora, se há uma ausência de instituições voltadas para bebês e crianças pequeninhas de até três anos e, a partir de 2016, a prefeitura deve prover escolas para 100% das crianças de quatro e cinco anos, garantindo que a obrigatoriedade de matrícula dessa faixa etária seja respeitada, a possibilidade de atendimento da demanda reprimida por creches se torna ainda mais distante da concretização.

O que dizer da cobertura do atendimento em creches às crianças dos municípios do interior

do Amazonas? O que dizer das crianças ribeirinhas e do campo, cuja escolarização tem se dado, predominantemente, em salas multisseriadas e em escolas, muitas vezes, distantes das comunidades onde vivem, exigindo muito tempo no deslocamento e o enfrentamento de riscos para chegarem até a instituição? Como podem ser contempladas, em salas com crianças das mais diferentes idades e níveis de escolaridade, as especificidades das crianças pequenas, garantindo seu direito a uma educação cujos eixos norteadores devem ser as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009)? A fim de sanar essas dificuldades presentes no Estado, a Estratégia 1.10 do PNE, a Estratégia 1.10 do PEE e a Estratégia 1.11 do PME preveem:

Planejar [...] 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 as especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia [...] (AMAZONAS, 2015, p. 20).

Para além disso, é fundamental considerar a questão da qualidade do atendimento, diretamente relacionada às experiências da criança nos ambientes em que se efetiva a Educação Infantil. Os planos nacional, estadual e municipal de Educação projetam, em suas estratégias, articulações entre os poderes públicos para sanarem as dificuldades materiais que circundam as instituições de Educação Infantil, contribuindo para a manutenção de níveis de qualidade aquém dos necessários ao cuidado e à educação das crianças pequenas. Na Meta 1.1, o PNE afirma compromissar-se com:

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 (BRASIL, 2014, p. 49).

Na mesma linha, o Plano Municipal decide em sua primeira Estratégia:

1.1 definir, na Rede Pública Municipal de Educação, metas de expansão de vinte por cento em até cinco anos de vigência do Plano, para Educação Infantil, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais (MANAUS, 2015, p. 3).

É importante refletir sobre o fato de que outras iniciativas políticas já foram tomadas nesse sentido, embora nem sempre tenham resultado em ganhos efetivos. É o caso do *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil* (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, por exemplo, que tinha por objetivo prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para garantir o acesso de

crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública, por intermédio de convênios com as Prefeituras para a construção e compra de materiais para as unidades educativas, integrando o *Programa de Aceleração do Crescimento* (PAC). No município de Manaus estava prevista a construção de oitenta creches com os recursos advindos desse convênio. Dificuldades financeiras da União e da própria Prefeitura foram as alegações para que as creches não tenham sido, até o presente, construídas.

Sabemos, entretanto, que os argumentos acerca da crise política e financeira, na qual o país se encontra submetido, não impedem que recursos diversos e milionários sejam empregados em convênios público-privados, como o estabelecido pela Prefeitura Municipal de Manaus com o Instituto Áquila, no montante de 7 milhões de reais, com o objetivo de transferir à iniciativa privada a elevação dos índices da rede municipal de ensino no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (BOTH, 2016). Isso nos incita a permanecer vigilantes, lutando no campo da política, para que metas e estratégias, assim como preceitos legais, tornem-se iniciativas concretas, e resultem em mudanças na qualidade da Educação Infantil.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, na Semana de Ação Mundial 2016, que se estendeu de 30 de maio a 3 de junho deste ano, em comunicação por correio eletrônico, denuncia:

Nenhuma das 14 metas e estratégias da Lei 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação 2014-2024, com previsão para 2015 e 2016 foram integralmente cumpridas. Dentre elas, duas têm impacto significativo para a efetivação de todas as demais metas: a regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), o parâmetro de financiamento previsto no Plano que determina um padrão mínimo de qualidade na educação.

É preciso reiterar que a Lei do PNE não é apenas uma carta de intenções. O PNE é um projeto que pretende expandir matrículas da creche à pós-graduação, aliando ampliação de vagas com qualidade. É uma lei democratizadora. O Plano, contudo, não vem sendo cumprido desde sua aprovação em 2014. Em 2015, o ajuste fiscal promovido por Joaquim Levy, então Ministro da Fazenda de Dilma, inviabilizou o cumprimento de importantes metas e estratégias do Plano. Neste ano, o PNE está sendo escanteado devido à falta de prioridade dada pelos governos, à crise econômica e à crise política. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2016, não paginado).

Como superar esses desafios? Como garantir que a letra da Lei não seja letra morta?

Para além das discussões aqui colocadas em evidência, restam muitas outras diluídas nas Estratégias que compõem os Planos Nacional, Estadual e Municipal com impacto direto sobre a Educação Infantil: o sistema de avaliação, previsto para focar a primeira infância e as concepções de criança e educação a ele subjacentes; a formação inicial e continuada de professores; o currículo e as discussões da Base Nacional Curricular Comum são apenas exemplos. Debates que demandam nossa atenção e disposição para a luta contínua pelo direito das crianças pequenas merecem novos textos, novos espaços, e permanente reflexão. Tarefas históricas se colocam à vista...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de atendimento à criança pequena no Brasil, brevemente analisadas neste artigo, testemunham a luta entre distintas concepções acerca da criança e de seu papel na sociedade. Desde as posturas higienistas e assistencialistas a movimentos em prol dos direitos da criança a uma educação humanizadora, que respeite suas peculiaridades e contribua para o seu desenvolvimento integral, ideologias têm se sucedido na História da Educação Infantil, entrando em embate e representando rupturas, permanências, idas e vindas. A realidade concreta é marcada por movimento e contradição.

Reflexões sobre o passado, presente e futuro demonstram a complexidade dos fenômenos humanos e sua historicidade. Compreender os movimentos históricos, que resultaram na elaboração dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação e seus impactos sobre a Educação Infantil, torna-se essencial para pensarmos os desafios e as possibilidades que se apresentam na atualidade e, em especial, na nossa realidade Amazônica fundada em um passado cujas marcas histórico-sociais estão postas e são constitutivas de um futuro que, certamente, resultará das lutas no presente.

REFERÊNCIAS

ABRINQ. **Cenário da Infância e adolescência no Brasil 2015**. Disponível em: <http://sistemas.fundabrinq.org.br/biblioteca/acervo/CenarioBrasil_LivroDeBolso_2015.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Fórum Estadual de Educação do Amazonas. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM)**. Manaus: SEDUC, 2015.

BARRETO, A. M. R. F. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, DPE, COEDI, 1994.

BOTH, I. I. Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016. 326f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1934.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4.024. Brasília, DF: Senado Federal, 1961.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB nº 020/09 aprovado em 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em 16/02/2011.

_____. Ministério da Educação> Secretaria de Educação Básica. **A Educação Infantil nos países do MERCOSUL:** análise comparativa da legislação. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.** Institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. CASA CIVIL. **Lei n. 13257**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Semana de Ação Mundial 2016** [mensagem pessoal]. Recebida por ,mibissoli@yahoo.com.br> em 02 jun. 2016.

CAMPOS, R. F; CAMPOS, R. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Comissão de Educação- Câmara dos Deputados; Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>> Acesso em: 15 abr. 2016.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KRAMER, S. (Org). **Formação de profissionais de educação infantil: relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr., M. Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. In: SOUZA, Gizele de (Org). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

MANAUS. Poder Executivo. Lei n. 2000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal do Município de Manaus e dá outras providências. Manaus: Diário Oficial do Município, ano XVI, ed. 3674, 2015.

MOURÃO, A. R. B. et al. **Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus**. Manaus: EDUA, 2013.

MUSTARD, J. F. O Desenvolvimento da Primeira Infância e o Cérebro: a base para a saúde, o aprendizado e o comportamento durante a vida toda. In: YOUNG, M. E. (Org.). **Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano: investindo no futuro de nossas crianças**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/Do-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia-ao-Desenvolvimento-Humano.aspx>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

NUNES, M. F. R; CORSINO, P; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIZZO, G.. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SAVIANI, D. Plano nacional de educação: antecedentes históricos. In:_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

TPE. Todos Pela Educação. **Indicadores da Educação**. 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros>. Acesso em 17 mar. 2016.

VALLE, B. B. R. (Coord.). **Políticas Públicas em Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

WILLIAMS, R.. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.