

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

SIMONE CARVALHO SILVA MARQUES

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024):
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PASSOS/MG**

ALFENAS/MG

2023

SIMONE CARVALHO SILVA MARQUES

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024):
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PASSOS/MG**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de Concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes.

ALFENAS/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Marques, Simone Carvalho Silva.

Plano Nacional de Educação (2014-2024): Análise da Educação Infantil no município de Passos/MG/ Simone Carvalho Silva Marques. Alfenas, MG, 2023.

146 f. : il. -

Orientador(a): Paulo Romualdo Hernandes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Plano Nacional de Educação. 2. Monitoramento PNE (2014-2024). 3. Educação Infantil. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Hernandes, Paulo Romualdo, orient. II. Título.

SIMONE CARVALHO SILVA MARQUES

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA META 1 NO MUNICÍPIO DE PASSOS/MG

O(A) Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação/Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 25 de agosto de 2023.

Prof. Dr. Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez
Instituição: UNIFAL-MG

Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
Instituição: UENP - PR

Profa. Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira
Instituição: UNIFAL - MG



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Romualdo Hernandez, Professor do Magistério Superior**, em 25/08/2023, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1044879** e o código CRC **04A8BAA8**.

Dedico este trabalho ao meu pai, que tanto me apoiou ao longo da sua vida.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por sempre guiar meus passos, iluminar as minhas decisões e me cercar de pessoas que me motivam a crescer.

À minha família, especialmente aos meus pais, **Roberto Moreira da Silva e Helena Maria de Carvalho Silva**, que dedicaram as suas vidas para os filhos e a família.

Ao meu esposo, **Sandro Lopes Figueiredo Marques**, e aos meus filhos, **Vítor e Júlia Carvalho Silva Marques**, pelo apoio incondicional e paciência nos muitos momentos em que estive ausente.

Aos meus irmãos, **Rafael e Patrícia Carvalho Silva**, que sempre aplaudiram as minhas conquistas.

Ao professor **Paulo Romualdo Hernandes**, por ter me aceitado como orientanda e por dividir comigo tanto conhecimento. A você, a minha eterna gratidão pela parceria, ensinamentos, paciência e generosidade.

Aos professores da banca examinadora de qualificação, por estarem dispostos a avaliar este trabalho.

Aos colegas da **Secretaria Municipal de Educação de Passos**, na pessoa de **Sílvia Xavier Pereira Borges**, professora, que prontamente respondeu às necessidades existentes e liberou os documentos necessários para a pesquisa.

Às minhas amigas **Juliana Pereira Zorzin Silva e Luciana Verônica Silva Moreira**, que foram os meus pilares ao longo da minha trajetória no mestrado. Minha gratidão para a vida toda.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este trabalho se dedicou a analisar a implementação e o monitoramento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), no município de Passos, MG. Foram analisadas as normas e leis vigentes e realizada uma pesquisa documental com base nos documentos produzidos pela Secretaria de Educação do município e pela Comissão de Monitoramento do PME-Passos/MG. Foram pesquisados e analisados os dados orçamentários, estatísticos relativos às matrículas, como também a aplicação dos recursos disponibilizados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Sistema Integrado de Planejamento. Foram constatadas inconsistências no monitoramento visando o cumprimento das metas do PNE o que impactou a geração de dados e conseqüentemente a verificação da eficácia das medidas adotadas. Há ainda que se destacar o impacto da Pandemia de Covid-19, ocorrida no período de vigência do plano, para o atingimento das metas. Tornou-se, assim, patente as dificuldades encontradas pelo município em se organizar para gerenciar a execução do Plano e cumprir as metas estipuladas. Tais dificuldades passam tanto pela maneira como o monitoramento foi realizado quanto pela escassez de recursos para tais finalidades. Esse quadro demonstra o quanto as políticas públicas educacionais ainda carecem de atenção e comprometimento nos diferentes níveis da federação.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; monitoramento PNE (2014-2024); educação infantil; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This work was dedicated to analyzing the implementation and monitoring of Goal 1 of the National Education Plan (2014-2024), in the municipality of Passos, MG. Current norms and laws were analyzed and documentary research was carried out based on documents produced by the municipality's Education Department and the PME-Passos/MG Monitoring Committee. Budgetary and statistical data relating to enrollments were researched and analyzed, as well as the application of resources made available on the website of the National Education Development Fund and Integrated Planning System. Inconsistencies were found in the monitoring aimed at meeting the PNE goals, which impacted the generation of data and consequently the verification of the effectiveness of the measures adopted. It is also important to highlight the impact of the Covid-19 Pandemic, which occurred during the plan's validity period, on achieving the goals. The difficulties encountered by the municipality in organizing itself to manage the execution of the Plan and meet the stipulated goals thus became clear. Such difficulties are due both to the way monitoring was carried out and to the scarcity of resources for such purposes. This situation demonstrates how public educational policies still lack attention and commitment at different levels of the federation.

Keywords: National Education Plan; PNE monitoring (2014-2024); early childhood education; historical-critical pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicador 1 A no Painel de Monitoramento do PNE.....	90
Figura 2 – Orientações de volta às aulas	122
Figura 3 – Orientações para crianças de até 3 anos e Pré-Escolar de 4 anos.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias Meta 1 do PME-Passos/MG	73
Quadro 2 – Percentual dos Indicadores no PNE em Movimento (ano base 2018) .	92
Quadro 3 – TC Educa – Monitoramento do Indicador 1 A.....	96
Quadro 4 – TC Educa – Monitoramento do Indicador B	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Evolução das vagas de 0 a 3 anos no Brasil e em alguns estados.....	66
Tabela 2 –	Evolução das matrículas, em classes comuns, no estado de Minas Gerais.....	69
Tabela 3 –	Atendimento à Educação Infantil - 0 a 3 e 4 a 5 anos, 2014, Passos/MG.	72
Tabela 4 –	Distribuição das matrículas de alunos com deficiência, por dependência administrativa, no município de Passos/MG	75
Tabela 5 –	Projeção populacional 0 a 3 anos de 2017 a 2020, a partir dos dados do Cartório de Registro Civil de Passos.....	82
Tabela 6 –	Projeção populacional 0 a 3 anos, a partir dos dados dos PSFs, entre abril de 2017 a agosto de 2020	83
Tabela 7 –	Média da população estimada de 0 a 3 anos em Passos/MG	83
Tabela 8 –	Percentual alunos de 0 a 3 anos atendidos, em Passos/MG	83
Tabela 9 –	Percentuais de matrículas Indicadores 4 A e 4 B, em Passos/MG.....	88
Tabela 10 –	Percentual Indicador 6 A, em Passos/MG.....	89
Tabela 11 –	Percentual Indicador 6 B, em Passos/MG.....	89
Tabela 12 –	Total/porcentual de alunos com deficiência, por rede de ensino, matriculados em classes comuns; Indicador 4 B	92
Tabela 13 –	Matrículas nas Creches e Prés em salas comuns entre 2014 a 2020 .	93
Tabela 14 –	Porcentagem de matrículas em tempo integral, por rede de ensino Indicador - 6 A	94
Tabela 15 –	Percentual de escolas públicas com matrículas em tempo integral Indicador - 6 B.....	95
Tabela 16 –	Síntese percentuais dos Indicadores do PME-Passos/MG	97
Tabela 17 –	Percentual de evolução quanto ao atendimento das crianças 0 a 3 anos (1ª simulação)	99
Tabela 18 –	Evolução quanto ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos (1ª simulação).....	101
Tabela 19 –	Dados das matrículas no censo escolar entre 2014 a 2022.....	103
Tabela 20 –	Projeção Indicadores 1 A e 1 B (2ª simulação)	104
Tabela 21 –	Total de matrículas, por etapa de ensino, entre 2014 a 2021.....	104
Tabela 22 –	Total das matrículas de inclusão, em classes comuns e exclusivas, entre	

2014 a 2021	105
Tabela 23 – Atendimento creches, em tempo integral, de 2014 a 2021	107
Tabela 24 – Atendimento Pré-Escola, em tempo integral, de 2014 a 2021	107
Tabela 25 – Atendimento anos iniciais, em tempo integral, de 2014 a 2021	108
Tabela 26 – Atendimento anos finais, em tempo integral, de 2014 a 2021.....	108
Tabela 27 – Atendimento Educação Inclusiva, em tempo integral, de 2014 a 2021	108
Tabela 28 – Total de alunos, período integral e parcial, da Rede Pública, entre 2014 a 2021	109
Tabela 29 – Total matrículas, tempo integral, na Rede Pública entre 2014 a 2021	109
Tabela 30 – Total matrículas em tempo integral da Educação Inclusiva, entre 2014 a 2021	110
Tabela 31 – Receitas recursos oriundos FNDE – 2014 a 2018 (em reais)	112
Tabela 32 – Receitas Recursos oriundos FNDE – 2019 a 2021(em reais).....	112
Tabela 33 – Despesas pagas (investimento) Educação Municipal 2014 a 2020 (em reais)	114
Tabela 34 – Execução orçamentária e financeira da educação brasileira, entre 2014 a 2021	116
Tabela 35 – Diferença entre planejado e realizado na educação brasileira	118
Tabela 36 – Diferença entre aplicação financeira planejada e executada na educação brasileira entre 2014 a 2021	118
Tabela 37 – Evolução de recursos para a educação brasileira entre 2014 a 2021	119
Tabela 38 – Execução Orçamentária e Financeira - 0509 (apoio ao desenvolvimento da Educação Básica) R\$ mil	128
Tabela 39 – Execução Orçamentária e Financeira - 20 RP (apoio infraestrutura Educação Básica) R\$ mil	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATRICOM	Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania
CEC	Comissão de Educação e Cultura
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CFT	Comissão Finanças e Tributação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTC	Conselho Nacional de Presidentes dos Tribunais de Contas
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Educação em Tempo Integral
FINEDUCA	Financiamento em Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IRB	Instituto Rui Barbosa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

OPNE	Observatório do PNE
PAR	Programa de Ações Articuladas
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pequisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PL	Projeto de Lei
PP	Pontos Pecentuais
PSF	Programa Saúde da Família
SARS- Cov-2	Vírus causador da doença Covid-19
SF	Senado Federal
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento de Execução e Controle
SIOPE	Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TC	Tribunal de Contas
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	22
2.1	POLÍTICAS E PROJETOS EDUCACIONAIS: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX.....	27
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
2.3	FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	37
3	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PASSOS/MG.....	44
3.1	GÊNESE DO PNE.....	44
3.2	DESDOBRAMENTOS DECORRENTES DA APROVAÇÃO DO PNE (2014- 2024) E PRIMEIROS RESULTADOS PARCIAIS.....	60
3.3	ELABORAÇÃO DO PME-PASSOS/MG: DIAGNÓSTICOS E ESTRATÉGIAS DA META 1.....	71
4	A EXECUÇÃO E O MONITORAMENTO DA META 1 DO PME DE PASSOS-MG.....	77
4.1	COMPREENDENDO O MONITORAMENTO DO PME/PASSOS.....	98
4.2	FINANCIAMENTO.....	111
4.3	UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A COVID-19.....	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	137

1 INTRODUÇÃO

Segundo Saviani (2012), ao menos desde a década de 1920 houve um esforço do governo e de parte da sociedade em ampliar o acesso da população ao ensino e a fortalecer sua qualidade (SAVIANI, 2012). A elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, que, dentre outros pontos, defendia a educação pública gratuita, provocou as primeiras reformas educacionais e a inclusão na Constituição Federal de 1934 do Artigo 150 que declarou ser 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 do País” (BRASIL, 1932).

De lá para cá todas as Cartas Magnas, com exceção da Constituição de 1937, incluíram a ideia de um Plano Nacional de Educação que estipulasse metas de ampliação do acesso, inclusão e qualidade como forma de superar as desigualdades sociais. Em 1962 foi oficializado o primeiro Plano Nacional de Educação, ainda na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 1961. No entanto, uma nova edição do plano somente seria elaborada nos anos 2000 e publicada em 09 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172 com duração de 2001 a 2010.

Atualmente, está em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 que, assim como seus anteriores, surgiu como um instrumento de planejamento da política pública educacional que visa orientar, melhorar e aprimorar a execução dos objetivos e metas para todos os níveis do ensino, neste caso com duração decenal.

É importante salientar que o PNE (2014-2024) nasceu de um documento de referência que antecedeu à I Conferência Nacional de Educação (CONAE), que ocorreu em 2010, em Brasília. O objetivo dessa conferência foi debater, democraticamente, a partir de um documento referencial, os apontamentos levantados anteriormente, em torno dele, nos estados e municípios.

Será que partindo da mesma referência em um documento foi possível abordar e abranger tantas diferenças existentes no nosso país para promover uma educação de qualidade e igualdade de condições, garantida no artigo 5 da Constituição Federal de 1988?

Ademais, é pertinente pensar e analisar se nas avaliações municipais e

estaduais prevaleceram análises detalhadas da realidade local para a elaboração do diagnóstico, a fim de estabelecer um planejamento para o cumprimento da lei ou se tratou meramente dos aspectos normativos, considerando que após a aprovação da lei coube aos Estados, Distrito Federal e Municípios adequar seus correspondentes Planos de Educação às metas previstas no PNE (2014-2024). Para isso, os planos dos entes federados deveriam ser precedidos de análises minuciosas da realidade local de acordo com dados oficiais fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a fim de que pudessem traçar suas próprias metas e objetivos ao longo da década de vigência da lei (BRASIL, 2014).

Conforme apontou Oliveira (2019), estudar as políticas públicas de educação é instrumento importante para melhor investigar os processos educacionais “especialmente quando pretende-se compreender as dinâmicas de adaptação desenvolvidas a partir das proposições de uma agenda política que, nem sempre, considera as especificidades de seu campo de abrangência” (OLIVEIRA, 2019, p. 3). Assim, torna-se importante verificar se a política pública, da qual o PNE (2014-2024) foi fruto, tem se desdobrado na realidade estudada, considerando as suas particularidades.

A universalização do ensino tem sido pauta constante entre os educadores nas últimas décadas. Ainda que a educação seja um direito assegurado ao cidadão constitucionalmente e que, em muitos municípios e estados, se tenha alcançado a universalização do acesso em determinados níveis de ensino, ainda existem contingentes de estudantes não atendidos plenamente, principalmente na Educação Infantil, nas faixas de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos e no atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conforme indicou os dados apresentados no 4º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹ (BRASIL, 2022).

¹ Segundo dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação a estimativa para o ano de 2019, último ano pesquisado, é que na faixa etária de 0 a 3 anos, cuja meta é de 50% de atendimento até 2024, a média brasileira era de 37,0% e a média mineira de 36,8% de crianças atendidas. Na faixa etária dos 4 a 5 anos há uma média de cobertura nacional de 94,1% das crianças, sendo que para Minas Gerais os números apontam para uma cobertura de 96,1%. Já o indicador 4B que indica o percentual de matrículas em classes comuns de educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação para o ano de 2021 indicava cobertura de 89,2% cuja meta é 100% de cobertura até 2024. (BRASIL, 2022, pp. 33-46; 111-119).

Ademais, os reflexos ocasionados pela pandemia da Covid-19, em 2020 e 2021 sofreram um sobressalto e fizeram com o Brasil retrocedesse na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade, de 98,0% em 2020 para 95,9% em 2021. Esse retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior ao

[...] da linha de base do PNE em 2013, quando o índice foi de 96,9%. O contingente de crianças e jovens fora da escola, em 2021, é estimado em cerca de um milhão, o dobro do que havia em 2020 (BRASIL, 2022, p. 13).

Nesse sentido, é fundamental que estados e municípios se comprometam para que a educação ofertada realize o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), nos termos do PNE (20214-2024) para a promoção de escolas que garantam um padrão de qualidade e equidade, ou seja, com recursos públicos que permitam igualdade de oportunidades, acesso e permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Também é importante ressaltar que as práticas pedagógicas são partes fundamentais para a garantia de qualidade, uma vez que quando a aprendizagem não é capaz de desenvolver uma educação pautada no pensamento crítico a “prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção” (SAVIANI, 1991, p. 59).

Assim, quando a escola os priva desse direito, colabora para que o saber permaneça sob o domínio de um grupo dominante. “A elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social” (SAVIANI, 1991, p. 67).

E, dessa forma, Saviani (1991) nos disse que “para pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar

[...] é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 1991, p. 26).

Para Marsiglia (2011), a partir do instante “em que o modo de produção capitalista inverte a posição do homem em relação ao trabalho, ou seja, o homem deixa de ser o sujeito e passa a ser objeto, o trabalho se torna fragmentado e perde seu sentido humanizador” (MARSIGLIA, 2011, p. 6). Ocorreu um processo de

alienação, uma vez que houve uma separação entre o trabalhador e o produto que ele produziu, prevalecendo como maior importância o quanto esse homem contribuiu na produção e no aumento do capital, em detrimento do enriquecimento/desenvolvimento humano. A escola, então, desde o início da formação do homem, ou seja, na Educação Infantil, é um instrumento para formação técnica e ideológica desse trabalhador alienado.

Outrossim, na sociedade capitalista, a escola molda os seus integrantes a partir da função social, das ideias e interesses das classes dominadoras, esvaziando os “conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída” (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

Dessa forma, foi diante da falta de protagonismo do Governo Federal no monitoramento dos planos municipais, à importância do planejamento e continuidade das políticas públicas e a partir da minha experiência entre estágio, cargo em comissão e ingresso através de concurso público na Prefeitura Municipal de Passos, lotada na Secretaria Municipal de Educação, onde exerci a função do controle orçamentário e financeiro da pasta, que nasceu a motivação para o desenvolvimento da minha pesquisa que pretendeu construir um caminho investigativo para compreender e analisar como foram elaboradas as estratégias em torno da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que visa, sucessivamente e concomitantemente ao PME (2015-2025):

[...] 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 da Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Procurou-se verificar por meio de uma pesquisa documental como o município de Passos-MG vem cumprindo a legislação vigente. No Brasil há, segundo Saviani, uma dissonância entre o discurso jurídico, legal, e o cumprimento das leis. Então, essa pesquisa se justificou para verificar se houve consonância ou não entre o discurso jurídico e o andamento da concretização da Meta 1 do PNE (2014-2024).

À luz das pesquisas bibliográficas de Gramsci (1976, 2004), Kuhlmann Jr. (1998, 2000), Libâneo (2012), Luckesi (1994), Malanchen, Trindade e Johann (2021), Marafon (2011), Marsiglia (2011, 2016), Martins (2011), Menezes e Souza (2018), Mesquita e Lourdes (2022), Moreira e Lara (2012; 2022), Nascimento, Oliveira e Di

Giorgi (2020), Newton (2013), Nogueira (2011), Oliveira (2019), Oliveira e Araújo (2003), Orso (2021), Paschoal e Machado (2009), Pasqualini (2011), Sander (2012), Saviani (1991, 2004, 2005, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2016, 2018, 2020); Sobral (2010) e Souza (2008), pretendeu-se identificar se as políticas públicas educacionais, em Passos, são voltadas meramente para atender aos imediatismos impostos pelo cotidiano legal, determinada pela Lei nº 13.005/2014, ou se são realizadas com vistas a garantir o pleno desenvolvimento dos alunos da rede pública, tendo em vista o que preconizou a Pedagogia Histórico-Crítica para função social da escola, sobretudo da Educação Infantil, objeto desse estudo, ou seja, buscando apreender o movimento objetivo da educação em seu processo histórico, concebendo os seres humanos em permanente processo de formação e aptos a um raciocínio científico, fundamentais à consciência crítica.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental que buscou analisar os Relatórios de Monitoramento do PNE e do PME/Passos-MG, o Censo Escolar (2013-2022), dados do Cartório de Registro Civil de Passos, documentos da Secretaria de Educação, a Base Nacional Curricular (BNCC), Observatório do PNE, Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), projeção populacional com parâmetros fornecidos (IBGE) de (2010)², dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados do Tribunal de Contas de MG, entre outros.

Buscou-se como objetivos específicos analisar como o município organizou seu diagnóstico e quais dados utilizou para elaborar o Plano Municipal de Educação de 2015; tecer um panorama sobre o caminho percorrido pela Educação Infantil para o cumprimento da lei, em Passos-MG; verificar os dados sobre o PME publicizados; o número de escolas construídas ou ampliadas após a legislação; como se deu pelo município o monitoramento do PME; averiguar o quantitativo dos alunos de 0 a 5 anos atendidos na rede pública municipal e se no município existe uma lista de espera para

² “O Censo Demográfico Constitui a principal fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população em todos os municípios do País e em seus recortes territoriais internos, tendo como unidade de coleta a pessoa residente, na data de referência, em domicílio do Território Nacional. A periodicidade da pesquisa é decenal, excetuando-se os anos de 1910 e 1930, em que o levantamento foi suspenso, o ano de 1990, quando a operação foi adiada para 1991, e o ano de 2020, em que a coleta foi adiada por conta da pandemia de COVID-19. Sua abrangência geográfica é nacional, com resultados divulgados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação, Mesorregiões, Microrregiões, Regiões Metropolitanas, Municípios, Distritos, Subdistritos e Setores Censitários. A coleta do próximo Censo Demográfico será realizada entre os meses de agosto a outubro de 2022” (SITE IBGE).

atender os alunos dessas idades que não são matriculados e como ela foi organizada e, por fim, se foi disponibilizado aos municípios ferramentas para aferir os seus avanços diante da execução do plano.

É nesse sentido que, investigar, analisar e compreender os processos e desdobramentos das políticas públicas torna-se muito importante e essencial, a fim de que constatações e debates suscitem em melhorias, de fato, quanto a efetividade e eficácia das ações voltadas para a população ao invés de privilegiar prioritariamente os aspectos normativos e legais porque uma escola democrática zela pela universalização, mas também se compromete com as práticas pedagógicas em um espaço democrático de socialização dos saberes, dando aos discentes condições de elaborar um saber sistematizado, como preconiza a pedagogia histórico-crítica, que se assume neste trabalho como fundamento para o razão de ser da escola, também na Educação Infantil, a primeira experiência escolar da criança, e não somente uma mera reprodução do saber.

Partindo dessa premissa foi que se discutiu a forma como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi concebido, refletindo que com base em um documento de referência se tentou promover uma educação igualitária e de qualidade diante de tantas diferenças e particulares existentes nos variados municípios do nosso país.

Além disso, foi tratada a Meta 4 porque não seria concebível pensar em falar de universalizar a Meta 1 sem que se houvesse um espaço democrático para as crianças da inclusão. Assim:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Por último, ao falar em universalização do ensino não foi possível deixar fora do debate que essa ação pressupõe um aumento do tempo da criança no ambiente escolar e um direito assegurado às crianças, portanto, a pesquisa também mencionou a Meta 6 que tratou:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Ao discutir universalização, inclusão e aumento do tempo do discente na escola

seria necessário trazer para o diálogo o financiamento, fator preponderante para que as demais metas sejam realizadas, e foi por essa razão que também foi tratada a Meta 20 que estabeleceu:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Este trabalho está organizado em cinco seções. A primeira apresentou a introdução do trabalho. A segunda trouxe uma contextualização do processo educacional no Brasil, a educação a partir de 1930, o nascimento da Pedagogia Histórico-Crítica e o processo sócio-histórico da Educação Infantil com seus fundamentos legais tendo como foco a educação na infância, ou seja, a primeira etapa da educação escolar. A terceira tratou do nascimento e as responsabilidades adquiridas a partir do Plano Nacional de Educação (2014-024). Na sequência, tratou da elaboração do Plano Municipal de Passos, relatou o panorama constatado através do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE (2014-2024) e também os avanços alcançados na execução do Plano Municipal de Passos/MG. Na quarta seção, foram apresentados os dados e reflexões derivadas da realidade pesquisada em relação à Meta 1 do PNE (2024-2024). A Meta 1 pretende “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 deste PNE” (BRASIL, 2014), dados sobre o financiamento e um breve histórico sobre a Covid-19. A quinta seção, dedicou-se às considerações finais.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A formatação das políticas educacionais tornou-se uma temática importante na medida em que nelas podem ser impressas as visões de sociedade e os projetos de poder em vigor em cada contexto histórico e em cada realidade. Para Saviani (1991), a educação tende a refletir os interesses da parcela dominante da sociedade, principalmente aqueles vinculados ao capital. Assim, é cada vez mais desafiador a implantação de sistemas de ensino comprometidos com a emancipação crítica do indivíduo, uma vez que, na sociedade burguesa há, sobretudo, o interesse de manter o *status quo* dos integrantes das elites econômicas, políticas e sociais.

A despeito dos desafios, a premissa de uma educação libertadora, capaz de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, ainda se faz presente, mantendo viva a esperança no caráter revolucionário que a educação possui. Nesse sentido, entre as décadas de 1970 e 1980, a insatisfação com as práticas pedagógicas vigentes e o desejo de superar o reprodutivismo culminaram em debates mais amplos e coletivos na educação, assumindo uma forma mais sistematizada e, por isso, situa-se com mais nitidez uma nova proposta pedagógica: a Pedagogia Histórico-Crítica.

Foi durante a década de 1970 que o professor Dermeval Saviani (2012) procurou elaborar uma concepção pedagógica e uma teoria crítica que superassem a visão crítico-reprodutivista, a qual explicasse somente o funcionamento da escola da maneira como ela era constituída não podendo ser diferente do que era. Segundo Saviani (2012, p. 29):

Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais.

Por consequência, Saviani (2005) elaborou a concepção Pedagógica Histórico-Crítica contra-hegemônica.³ Nela, a educação era entendida e formulada como a mediação no seio da prática social global. Portanto, a prática social se colocava como

³ Para Gramsci o conceito de sociedade civil é um conceito-chave para compreender as complexas articulações de uma formação social moderna. A sociedade civil é o lócus no qual as classes sociais lutam para exercer a hegemonia cultural e política sobre o conjunto da sociedade. Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci define a sociedade civil como “o conjunto dos organismos vulgarmente ditos “privados” e corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade. Nesse conceito, a sociedade civil é o domínio privilegiado da ideologia, porquanto é aí que a classe fundamental deve assegurar o consenso socialmente necessário ao exercício do seu poder econômico e político (MAGRONE, 2006, p. 357).

ponto de partida e como ponto de chegada da prática educativa. Professor e aluno encontravam-se igualmente inseridos, porém, ocupavam posições distintas e disso que decorria um método pedagógico, condição para que estabelecessem uma relação propícia na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social,

[...] cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 26).

Saviani (1991) fundamentou sua pedagogia no materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895) e Antônio Gramsci (1891-1937), uma vez que neles encontrou respostas para superar as teorias crítico-reprodutivistas que apenas apontavam os problemas da escola pública inserida em um contexto de dominação burguesa. Para Saviani (1991) era preciso superar essas teorias e avançar de forma propositiva com propostas pedagógicas alinhadas aos interesses da classe trabalhadora. Sem negar as contribuições da sociedade burguesa, propôs socializar os conhecimentos adquiridos histórica e culturalmente, tendo o professor como mediador, possibilitando a humanização dos educandos (SAVIANI, 1991).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica as forças produtivas se relacionavam com a natureza por meio do trabalho podendo este processo resultar em mercadorias e/ou em conhecimento. No materialismo histórico a trajetória humana era entendida como um processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Assim, homens e mulheres se inseriam na sociedade por meio do trabalho e também por meio dele forjavam relações sociais que não eram, necessariamente, baseadas na afinidade. A História, assim como o conhecimento acumulado ao longo do processo histórico, era resultado do trabalho e se reproduzia na vida material da sociedade. A escola e a educação, refletem, conseqüentemente, a forma como as pessoas trabalham, produzem e se relacionam em determinado modo de produção, no caso da sociedade atual, o modo de produção capitalista (COLARES; LOMBARDI, 2021).

A educação deveria, dentro da perspectiva Histórico-Crítica, promover o compartilhamento e o acesso das pessoas a esse saber construído historicamente, para que todos participassem e se apropriassem desse conhecimento. Para Saviani (1991),

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação de elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Neste cenário o papel do professor passava por viabilizar o acesso dos educandos ao saber acumulado e disponível, possibilitando uma visão crítica da sociedade burguesa e seu domínio sobre a forma como o conhecimento era disponibilizado à sociedade, uma vez que ela, muitas vezes, exercia controle ou influência na elaboração de políticas públicas educacionais.

Além dos desafios pedagógicos colocados para a escola e para o professor, o autor, em sua defesa da Pedagogia Histórico-Crítica, ainda demonstrava preocupação com a falta de organização de um sistema de ensino no Brasil e a descontinuidade das políticas públicas na área da educação (SAVIANI, 1991). Desta forma, se os projetos educacionais, gestados de cima para baixo, continuarem a refletir interesses capitalistas, há que se focar nos interesses dos trabalhadores, como forma de combater a hegemonia burguesa, forjando espaços de discussão e crítica dentro dos lugares de formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas.

Nesta perspectiva, era necessário compreender que a produção do saber era social, ocorria no interior das relações sociais, enquanto que a elaboração do saber implicava expressar de forma elaborada o saber que surgia da prática social. Sendo assim, a escola tinha um importante papel e competia a ela permitir que os alunos elaborassem o aprendizado ao invés de replicarem a produção do saber.

No caso da criança, ao entrar na escola, atualmente de zero a três anos, considera-se que ela já possuía uma série de aprendizagens. No entanto, essas aprendizagens não garantem uma continuidade entre elas e as aprendizagens escolares. O educador, como um parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo da forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo (MARSIGLIA, 2011, p. 36).

Segundo Marsiglia (2011), a sociedade capitalista, através da escola, adaptava os sujeitos na sociedade a qual estavam inseridos, por meio das ideais e interesses das classes dominantes e para tanto, promovia um esvaziamento dos conteúdos e métodos necessários e adequados para a apropriação do conhecimento construído socialmente e historicamente (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

E lembra-nos também que a educação não é redentora da humanidade, mas

que era necessário trazer a realidade que vivemos para idealizar o que buscamos na realização do trabalho como professor e definia a escola como:

Uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Dessa maneira, a escola poderia ser um espaço de transformação da sociedade ou uma reprodução da sociedade capitalista e isso dependeria da participação de pais, professores e alunos nas decisões adotadas, na relevância em que os materiais eram selecionados com um caráter humanizador, na forma como eram planejados, apresentados e ensinados, competindo ao professor um importante papel na organização e sistematização do ensino (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Negligenciar e desvalorizar o caráter político da educação fazia com que os professores apenas reproduzissem as práticas educacionais, impedindo que o aluno pudesse refletir e transformar a sociedade. O comprometimento com a prática pedagógica dependia do nível de consciência do docente com o seu papel e poder transformador (MARSIGLIA, 2011, p. 6-7).

Outrossim, a educação na sociedade capitalista tinha duas funções no controle de classes: qualificar a mão de obra e exercer o controle político daqueles que estão sendo preparados e que definirão os rumos da sociedade.

A educação tradicional, pautada no princípio de que todos nascem iguais, defendia a escola como instrumento para a superação da ignorância, causa da marginalização e barreira para uma sociedade livre e esclarecida. A construção de uma sociedade para todos e democrática era negligenciada para consolidar a democracia burguesa (SAVIANI, 2012, p. 6).

No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2012, p. 6) descreveu que

a escola nasce como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

As escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2012, p. 6).

De acordo com Marsiglia (2011), as práticas pedagógicas da chamada escola tradicional adequavam o indivíduo à sociedade e centrava o ensino na autoridade do

professor não levando em consideração os conteúdos relacionados à realidade. Neste caso, o aluno aprendia pela repetição e memorização (MARSIGLIA, 2011, p. 11).

A escola tradicional, além de não conseguir realizar a desejada universalização, ainda se defrontou com o fato de que nem todos se tornavam bem sucedidos através da instrução recebida, bem como o fato de que aqueles que se tornaram bem sucedidos nem sempre se ajustavam ao tipo de sociedade que buscava se consolidar (SAVIANI, 2012, p. 6).

Para Martins (2011):

[...] os processos de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda da apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social." [...] instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2011, p. 212).

Para a autora, a educação escolar era um processo que privilegiava a assimilação dos conhecimentos, opondo-se às desigualdades dos homens e afirmou que:

[...] é a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2011, p. 213).

Luckesi (1994) sugeriu um olhar a partir da perspectiva de que a educação tinha um papel ativo na sociedade e que o homem agia a partir dos seus condicionantes históricos:

Do ponto de vista prático trata-se a retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (LUCKESI, 1994, p. 50).

Foi frente ao pensamento das condições desiguais de humanização que a Pedagogia Histórico-Crítica evidenciou a relevância e necessidade de suprimir a ordem econômica na propriedade privada dos meios de produção, ou seja, apropriação dos produtos através do trabalho humano e intelectual (MARTINS, 2011,

p. 213). À luz do preceito lógico-dialético defendia que o desenvolvimento humano acontecia pelas relações sociais e pela aquisição dos signos da cultura ao longo da sua inserção na sociedade, as quais deveriam desenvolver igualmente todos os homens.

Entretanto, como nos traz Martins (2011), isso não ocorria, uma vez que: “os conteúdos disponibilizados à apropriação encerravam aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem era, de fato, promotora de desenvolvimento” (MARTINS, 2011 p. 218).

Dessa forma, tornava-se importante a defesa do desenvolvimento humano da classe trabalhadora, considerando-se que a aquisição de bens culturais era essencial, que ocorria por meio da mediação, mas não ocorria da mesma forma para todos os homens. Para Vigotski (Apud MARTINS, 2011) a criança, ao entrar na escola, já detinha uma série de aprendizagens, entretanto a continuidade delas não era garantida junto ao aprendizado escolar, considerando que o educador já possuía a vivência com os objetos sociais. Por isso, ao transmitir seu conhecimento, havia uma interferência do mundo exterior, ou seja, externa ao homem, mas que seria internalizada pela criança através da experiência cultural apresentada pelo professor (MARSIGLIA, 2011, p.35-36).

2.1 POLÍTICAS E PROJETOS EDUCACIONAIS: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX

No Brasil, ao longo do século XX, houve uma intensa disputa no que tange à elaboração, organização e estruturação da educação brasileira. Basicamente, é possível falar em duas teorias importantes neste contexto: a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova. Os embates entre defensores de ambas se refletiram em políticas educacionais distintas em nível nacional e regional, dando origem a uma série de normas e leis que procuravam realizar os projetos de educação que julgavam mais adequados à realidade brasileira e a seus projetos de nação.

Entre o final século XIX e início do século XX a Pedagogia Tradicional passou a receber inúmeras críticas dos defensores da nova pedagogia, porém não relacionadas ao fato dela desconsiderar a existência da luta de classes e suas implicações para a produção, além de não considerar o conhecimento adquirido através da história, mas pela necessidade de a burguesia recompor a sua hegemonia.

Para isso,

[...] tornou-se necessário articular ideologicamente a escola a uma perspectiva não mais centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social, mas sim a uma concepção da escola como um espaço de respeito à individualidade, à atividade espontânea e às necessidades da vida cotidiana dos indivíduos (MARSIGLIA, 2011, p. 12).

Segundo a Escola Nova, o marginalizado não seria aquele que não detinha o conhecimento, mas o indivíduo rejeitado. A partir das diferenças individuais a marginalidade não poderia ser explicada, quaisquer que elas fossem, mas também a partir das diferenças do saber, no desempenho cognitivo. Segundo a nova pedagogia,

[...] a educação como fator de equalização social será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, intuindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (SAVIANI, 2012, p. 8).

Para Saviani (2012, p. 9), “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”. De acordo com Marsiglia (2011) o pano de fundo da “aceitação” da nova teoria naquele momento era validar

[...] as desigualdades como algo natural e impossível de ser superado. Assim, o eixo da questão pedagógica, antes centrado no conteúdo, no professor e na diretividade, agora se desloca para os métodos ou processos pedagógicos, para o aluno e para a não diretividade (MARSIGLIA, 2011, p. 13).

Pretendia-se alterar o espaço escolar existente em um ambiente estimulador, estabelecendo uma relação viva e espontânea entre docente e discente. Porém, a nova proposta de ensino demandaria maiores investimentos do que a Escola Tradicional, em virtude da nova organização e dos equipamentos. A Escola Nova tornou-se, resumidamente, em escolas experimentais reduzidas a pequenos grupos detentores de poderio financeiro (SAVIANI, 2012, p. 09, 10).

Algumas das críticas possíveis ao escolanovismo, referem-se a uma falta de preocupação com a assimilação do conhecimento, um afrouxamento das disciplinas e rebaixamento do nível de ensino destinado às classes populares, legitimando a diferença entre escolas públicas e as da elite (SAVIANI, 2012, p. 10).

As esperanças depositadas na Escola Nova no final da primeira metade do século XX criaram um sentimento de desilusão que se propagou no meio educacional.

Sendo assim, para Saviani tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova entendiam a escola como a salvadora da humanidade, mas ambas desconsideraram a perspectiva histórica, “faltando-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação” (SAVIANI, 2012, p.63). Segundo o autor:

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornado mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade (SAVIANI, 1991, p. 35).

Para Saviani (1991), a palavra pedagogia, partindo de sua etimologia, significava não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura, processo pelo qual o homem se torna plenamente humano, cabendo à escola possibilitar e organizar mecanismos para as gerações vindouras o acesso ao saber, através de um sistema sistematizado, metódico e científico (SAVIANI, 1991, p. 66).

No Brasil, a ideia de se elaborar um plano para a educação com metas e objetivos a serem atingidos em um determinado intervalo de tempo começou a tomar forma a partir da década de 1930, visto o apontamento realizado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que após diagnosticar a situação da educação pública brasileira afirmou 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” (TEIXEIRA, 1984, p. 407).

Pautada na renovação dos métodos e processos de ensino a “Escola Nova” ou “Escola Ativa” baseou-se na proposta deweyana em que a criança passa a ser o centro do processo e da atividade educacional⁴. Esta tendência tornou-se hegemônica e ganhou força no início até a segunda metade do século XX. Os métodos de ensino ativo valorizavam através da ideia de “aprender fazendo” e a escola era aberta à iniciativa dos alunos através das experiências, pesquisas, dos métodos para sanar

⁴ John Dewey (1859-1952) afirmava que, na atividade educativa, “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor- e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (SAVIANI, 2005, p.3). Dewey propôs uma renovação da educação escolar com base nos ideais de democracia e atenção às transformações da sociedade, onde o indivíduo deve se tornar o centro do processo educativo e assumir com plenitude seu papel de protagonista na vida social.

problemas.

Saviani (2005) foi crítico a essa proposta, pois segundo ele ao professor cabia apenas auxiliar os estudantes em suas próprias aprendizagens e nas interações entre os seus discentes (SAVIANI, 2005, p. 2-3). Sendo assim:

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade.

Na segunda metade do século XX o interesse pelas práticas pedagógicas voltadas para a ideologia nacional desenvolvimentista e a elaboração de novos currículos foram intensificados, considerando o afunilamento existente entre o desenvolvimento econômico e a educação, fundamentado na Teoria do Capital Humano e no pensamento de Theodore W. Schultz (1902-1998)⁵. Houve um grande destaque nessa época quanto à modernização e a renovação pedagógica, alinhadas ao discurso do desenvolvimento econômico (SOUZA, 2008, p. 255-256).

Notou-se que houve no processo educacional durante os anos 1960 uma racionalização visando dar eficiência e eficácia. “Mas a renovação didática envolveu outras propostas com a retomada da pedagogia nova combinada com as novas teorias psicológicas, particularmente a epistemologia genética de Piaget, que começava a ser difundida no país. Lauro de Oliveira Lima, no manual didático *A Escola Secundária Moderna*”, exemplificou a renovação didática, a retomada da pedagogia nova alinhada à psicologia mencionada, destacando a necessidade de relações com menos vigilância e hierarquia entre professor e aluno. Sugeriu uma escola moderna pautada na democracia e em mudanças nas práticas e avaliações da aprendizagem (SOUZA, 2008, p. 259-260).

De acordo com Oliveira e Araújo (2014), até a década de 1980 a preocupação no país foi quanto à ampliação do número de vagas nas escolas, voltada para atender às necessidades quantitativas da sociedade, não se levando em consideração uma

⁵ A Teoria Capital Humano teve como principal expoente Theodoro W. Schultz (1902-1998), idealizador da ideia de capital humano nos anos 50, nos EUA. Para ele, “o trabalho humano quando qualificado pela educação é um dos principais meios de aumento de produtividade e, por consequência, dos lucros do Capital humano é por ele compreendido como a soma dos investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos (capital este adquirido em sua quase totalidade nas escolas e universidades) e que a qualquer momento reverte em benefícios econômicos para o próprio indivíduo (por exemplo, na posse de melhores empregos e vantagens na aquisição de novas aprendizagens para o mercado de trabalho” (AGUIAR, 2010, p. 12).

reflexão a respeito do processo educativo e a qualidade oferecida para os educandos. Os números apresentados por eles demonstram que apesar da ampliação do acesso e escolarização das últimas décadas, as desigualdades regionais e sociais possuíam aspectos relevantes que dificultavam a educação como um direito do cidadão, dentre eles a equivalência da qualidade para todos os estudantes e a garantia da permanência deles (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2014, p. 13). Por outro lado, a Pedagogia Histórico-Crítica discorreu que a escola, seja ela na Educação Infantil ou na Pós-Graduação tinha uma função social de ensino e aprendizagem dos conhecimentos elaborados das ciências, da filosofia e da arte.

Durante o processo de redemocratização do país, ocorrido entre 1974 e 1985, que marcou a transição dos governos militares para uma nova realidade democrática, houve uma abertura para a mobilização da sociedade civil organizada em torno de temas considerados fundamentais, dentre eles, a educação. Ao final do período de transição tiveram início as discussões para a elaboração de uma nova Constituição para o país e em 1986 tiveram início as primeiras manifestações da comunidade educacional com temáticas envolvendo educação e constituinte. Deste período em diante teve início uma grande mobilização em torno da construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que incorporasse os anseios progressistas de uma educação realmente emancipadora e da formulação de um verdadeiro sistema de ensino que articulasse nacionalmente a educação brasileira. A intenção era criar “mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que tem marcado a educação em nosso país” (SAVIANI, 2011, p. 45).

As discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação também levava em conta a reformulação do conceito de educação fundamental que passaria a se estender da creche à graduação e a regulamentação da Educação Infantil. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 o texto construído pelos educadores foi apresentado como Projeto de Lei na Câmara dos Deputados e muitas discussões, inserções e modificações foram realizadas ao longo dos anos, mantendo avanços significativos. No entanto, as eleições presidenciais de 1994 consagraram uma política de viés mais conservador de centro-direita e no Senado Federal tramitava ao mesmo tempo um Projeto de Lei de autoria do Senador Darcy Ribeiro com apoio do Ministério da Educação. A proposta do Senador também sofreria alterações e, em parte, se aproximaria daquela em tramitação na Câmara, mas deixava de trazer em seu texto

a ideia de um sistema nacional de educação, o que ia ao encontro dos anseios da iniciativa privada que via na criação do sistema uma forma de cercear suas atividades, uma vez que este previa o controle do Estado também sobre as escolas particulares (SAVIANI, 2011).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada tendo como texto base o projeto de Darcy Ribeiro e, apesar dos avanços, como a regulamentação do Ensino Infantil, integrando-o à Educação Básica, deixava de contemplar a criação de um sistema nacional de educação. Além disso, freava a capacidade deliberativa e a participação da sociedade civil no Conselho Nacional de Educação (CNE), colocando-o sob controle do executivo e dando a ele caráter normativo e de supervisão (SAVIANI, 2011).

Desde então a Lei se mantém em vigor, sofrendo alterações por legislações posteriores, como a que instituiu o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, considerando Educação Infantil aquela ofertada até os 5 anos de idade. Manteve-se inalterado o entendimento que os sistemas de ensino compreendem apenas aqueles constituídos nos estados e municípios. (BRASIL, 1996) Assim, consolida-se no Brasil uma política educação atrelada aos interesses da iniciativa privada não somente aquela representada por segmentos privados de educação, mas também aquela que entende a educação pública como destinada à formação de mão-de-obra. Uma educação que visa fornecer conhecimentos básicos, em uma ideologia neoliberal que prioriza uma educação genérica e que não possibilita uma real emancipação do indivíduo e sua plena participação na cidadania. Completando o quadro atual, as recentes reformas trabalhistas e previdenciária, o aumento da terceirização e os cortes sistemáticos de recursos na educação fazem com que seja urgente, segundo Paulino José Orso (2021), a

[...] necessidade da transformação radical da sociedade, para colocar a produção, que é resultado do trabalho coletivo, em benefício do conjunto dos produtores, e transformar a ideologia da liberdade, da igualdade e da democracia, numa realidade efetiva (ORSO, 2021, p. 27).

Desta forma, este trabalho se integra às discussões sobre a importância que as políticas públicas adquirem no cenário atual e da necessidade de se acompanhar de perto a formulação e execução das leis, garantindo que os avanços trazidos por elas sejam realizados no mundo concreto das escolas e garantam o direito às classes populares a educação de qualidade, tendo em vista a emancipação do indivíduo.

Como discorre Saviani (2013), “vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado” (SAVIANI, 2013, p. 753).

O desdobramento mais recente, previsto pela Constituição Federal (CF) de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, foi materializado pela formulação da BNCC para todas as etapas de ensino da Educação Básica. Novamente, assim, como em 1996, as propostas em discussão foram suplantadas em 2016 pela chegada ao poder no Brasil de um governo alinhado às pautas conservadoras e pró-mercado. Assim, abriu-se no governo um espaço para a participação de sujeitos ligados aos interesses da iniciativa privada e a organismos internacionais de grande poder econômico no Conselho Nacional de Educação e em outros lugares de formulação de políticas públicas. Dessa forma, vê-se traduzido no documento aprovado em 2017 uma pedagogia de competências destinadas à construção de habilidades que preparem os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho que, nos dias atuais se revela cada vez mais precarizado (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021). É importante frisar que esse modelo de currículo por competências e habilidades vem sendo proposto antes da BNCC.

Segundo Malanchen, Trindade e Johann (2021), a definição do currículo ou do que se ensina nas escolas públicas deriva não só da necessidade de manutenção do *status quo*, mas também da intenção de fornecer conhecimentos rasos e técnicos. Tudo isso caminha na contramão do que defende a Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere a permitir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento construído pela humanidade ao longo dos anos de forma crítica e científica (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021).

Na BNCC, atualmente em vigor, há um privilégio da chamada pedagogia das competências que, segundo Malanchen, Trindade e Johann (2021), “prima pelo trato com conhecimentos necessários à vida cotidiana, manifestando características pragmáticas e utilitárias, o que contribuiu expressivamente para a manutenção do sistema capitalista” (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 31). Dessa forma, não promove a socialização dos conhecimentos sistematizados tão fundamentais para o desenvolvimento pleno do cidadão.

Resta acreditar no trabalho, na resistência e no comprometimento do professor e demais profissionais da educação envolvidos na execução de políticas públicas para que, cotidianamente em sua atuação possa se valer de ferramentas para, respeitando

a legislação, fomentar a formação integral do aluno. Vale lembrar que, além da preocupação com a qualidade do ensino ofertado, o professor precisa lidar com constantes ataques à sua atuação docente, seja lecionando conteúdos para os quais não possui formação, currículos e propostas didáticas que limitam sua autonomia, livros didáticos com problemas de conteúdo ou abordagens questionáveis e ainda a ameaça constante da privatização no âmbito da escola pública. Importante ainda salientar que muitas secretarias de educação Brasil afora atuam com carência de recursos financeiros e de profissionais que permitam discutir e monitorar as políticas públicas em vigor.

Apesar de um cenário ainda extremamente difícil para os defensores de uma educação emancipadora para os filhos da classe trabalhadora, continua viva a esperança de que, com o trabalho do professor e demais profissionais da educação, seja possível superar os problemas das políticas públicas e utilizar os avanços conquistados como alavanca para superação dos desafios cotidianos.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 30, a Educação Infantil corresponde àquela ofertada às crianças de 0 a 3 anos de idade (atendidas em creches) e de 4 a 5 anos de idade (atendidas em Pré-Escola, de frequência obrigatória) (BRASIL, 1996). Importante ressaltar que esse marco legal foi fundamental para que a Educação Infantil se ampliasse de modo a atender um contingente de crianças que, até então, ficavam excluídas do processo educativo. Isso porque, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos, havia – e ainda há – uma grande defasagem entre a demanda e a oferta de vagas nas instituições públicas, ao passo que as famílias em melhores condições financeiras custeavam o acesso de seus filhos à Educação Infantil.

No Brasil, “até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas em instituições como creches, parques infantis ou jardins de infância” e a partir daí, por iniciativa das instituições privadas, baseadas nas orientações froebelianas⁶, voltadas para a elite, surgiram alguns jardins de infância

⁶ Freidrich Froebel fundou, de forma pioneira a primeira infância através dos Kindergarden (jardins-de-infância), faz uma evidente alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que ela cresça bem, uma vez que os primeiros anos da criança são considerados fundamentais para o seu

(MESQUITA; GISI, 2021, p. 94). A tônica assistencialista foi a principal característica das instituições públicas e privadas criadas na primeira metade do século XX no Brasil para atender o público infantil como forma de possibilitar o trabalho materno e diminuir a vulnerabilidade das crianças. Em sua maioria o caráter da assistência prezava apenas pelos cuidados com as crianças de higiene e alimentação enquanto as mães trabalhavam, com pouco ou nenhum investimento pedagógico (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A busca por condições menos precárias de trabalho, alteração na jornada e a luta pelas mulheres para conquistarem um lugar para deixar seus filhos modificam as relações de trabalho, decorrentes da produção capitalista e das transformações sociais. A creche surgiu como um marco histórico para os filhos dos operários.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), as instituições de Educação Infantil brasileira até a metade da década de 1970, “vieram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 0 a 6 anos, e parte vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência social”. Vivenciou-se ao longo de décadas do século XX uma expansão da Educação Infantil marcada pelo cunho assistencialista de caráter compensatório (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

A falta de visibilidade da Educação Infantil dentro das políticas públicas educacionais no Brasil elevou a gravidade da oferta de uma educação com qualidade. As propostas do regime militar buscavam evitar que os pobres morressem de fome, que adentrassem a vida do crime ou partissem para uma vida promíscua. Foi assim, que de forma barata foram criados os programas para a infância, buscando solucionar os problemas sociais. Assim, as crianças foram inseridas em “classes anexas nas escolas primárias que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, distantes da realidade brasileira” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

Até o início da década de 1980, as creches ainda exerciam interferências na vida familiar e a partir daí o Ministério da Educação começou a falar sobre a educação de 0 a 6 anos, passando um ano depois a apontar “diretrizes para um sistema público de educação Pré-Escolar, em que os alunos de 0 a 3 anos também eram incluídos, mesmo que ainda atendidas no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Previdência” (KUHLMANN JR., 2000, p. 12).

Influenciada pelas experiências pedagógicas inovadoras para a Educação Infantil na Europa pela Escola Nova, renovadoras propostas pedagógicas chegam ao Brasil, tendo como principais autores Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970). Com elas veio o debate em torno do cuidado, da preparação da infância e da preservação, buscando atender às mudanças políticas e socioeconômicas pelas quais o país estava sofrendo. Sendo assim, no século XX uma nova concepção e olhar sobre a criança na educação brasileira foi sendo construída.

A partir desse momento, ela foi vista como um ser social, com direitos e necessidades, capaz de estabelecer múltiplas relações e por este motivo uma nova função para as ações foi desenvolvida: educar e cuidar. As crianças tornavam-se o centro do processo, através de uma pedagogia ativa em que ela aprendia fazendo, preparando-a para ser autônoma.

Até esse momento, na educação, as ideias dos cuidados com as crianças de até 3 anos dava-se quanto à higiene, saúde e alimentação, enquanto que para as crianças de 4 a 6 anos era a preparação para o ensino fundamental.

Sarmiento (2005) abordou em seus estudos, a sociologia da infância como forte contribuição para a emancipação da criança. Nas últimas décadas, este campo da infância na sociologia vem progredindo. A proposta era construir a infância como objeto sociológico contrário às perspectivas biológicas (maturação e desenvolvimento humano) e psicologizantes (a criança é um indivíduo que se desenvolve independente da construção social das suas condições de existência). Dessa forma, a sociologia tomou a criança como objeto de investigação sociológica.

As crianças são os atores sociais concretos que integram a categoria geracional a cada momento. A geração é definida por fatores estruturais e interacionais, onde a infância é historicamente construída, a partir de um longo processo que lhe atribui status social, com bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade, distribuindo-se pelos diversos modos de estratificação social: classe social, etnia, raça, gênero, região onde vive. Essa compreensão das crianças nas suas diferentes experiências de infância é uma das mais importantes contribuições das ciências sociais.

É na perspectiva do olhar para a criança que, para Sarmiento e Pinto (1997) era necessária uma mudança sobre o estudo a respeito dela, no campo sociológico, uma vez que a sociedade deveria ser considerada na sua multiplicidade e as crianças estão

inseridas nela desde o nascimento, constituindo-se como sujeitos e atores sociais na sua diversidade e alteridade diante dos adultos. Uma construção reflexiva sobre a condição de existência dela na modernidade não a considerava como um objeto de forma isolada das relações sociais, mas significava sobretudo “o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e da inteligibilidade da infância (SARMENTO; PINTO, 1997 *apud* MARCHI, 2010, p. 189).

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

A criança passou então a ser compreendida como um ser totalitário, que participa das relações sociais não somente no processo psicológico, mas também social, cultural e histórico, uma vez que ela, a partir das relações sociais, tempo e lugar absorvia os comportamentos vivenciados. Assim o termo infância, segundo Kuhlmann Jr. (1998),

[...] como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Entendida como um cidadão em desenvolvimento, um indivíduo dotado de direitos e com capacidade de se desenvolver por meio da educação, a criança deveria se tornar protagonista, capaz de aprender e se desenvolver, respeitada em sua individualidade. Dever-se-ia, então, superar o discurso de poder e controle sobre a infância, buscando um olhar individualizado de suas realidades históricas, sociais, cognitivas e comportamentais. Esse também poderia ser considerado um caminho para a inclusão na medida em que, considerando seus limites e suas potencialidades, possa-se formular um atendimento educacional que desperte e prepare essa criança para o conhecimento.

2.3 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Como discutido anteriormente, no Brasil grande parte das creches surgiram com o objetivo de atender, exclusivamente as crianças cujas famílias possuíam baixa

renda, o que ocasionou uma concepção de educação assistencialista. Segundo Marsiglia (2011):

A escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Decerto, a educação firmou-se na Constituição Federal de 1988 como uma garantia fundamental para todo o cidadão, conforme o disposto no caput do artigo 205, capítulo III:

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 (BRASIL, 1988).

A atuação prioritária dos municípios é na Educação Infantil e Ensino Fundamental, respeitando o parágrafo 2º, artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que responsabiliza os Municípios, mas em regime de colaboração com todos os entes da federação. A este caberá “a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988).

Buscando proteger a integridade da criança e do adolescente e proporcionar-lhes proteção a Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1989, sendo ratificada no Brasil em 24 de setembro de 1990. Esse movimento internacional se traduziu no Brasil por meio da Lei nº 8.069, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que assegurou em seu artigo 53 que “a 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” (BRASIL, 1990).

Posteriormente, a LDB de 1996 reforçou o dispositivo constitucional de responsabilização dos municípios em ofertar a Educação Infantil e em 2009 ocorreu uma importante mudança com ampliação da faixa etária de escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos e a ampliação dos programas de atendimento educacional. Em 2013, uma mudança na LDB estabeleceu que a Pré-Escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio eram as etapas da Educação Básica.

O acesso à educação é então um direito social e para que seja concretizado,

de modo universal, diversas são as diretrizes e legislações que apoiam e balizam as políticas educacionais para sua normatização e realização, tendo enquanto papel social fundamental a redução das desigualdades estruturais do país (HÖFLING, 2001).

É então sob o manto da universalidade de acesso, que podemos assinalar enquanto instrumentos institucionais para a garantia da oferta e qualidade na educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) tem como objetivo direcionar e regulamentar o ensino público no país, sendo esta, uma reatualização da primeira publicação em 1961 (BRASIL, 1961).

Os princípios que a regem são inspirados em uma educação de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. É um dever da família, do estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

A partir dos princípios norteados por ela no artigo 3º o ensino baseia-se: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização do profissional da educação escolar, gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, consideração com a diversidade étnico-racial, garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Assim também:

[...] o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Foi em 1998, de acordo com o Parecer nº 022/98, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que se verificou uma redução do currículo da Educação Infantil. Dentre outras constatações notou-se que as creches, instituições que se ocupam de crianças até 3 anos, possuíam adultos sem qualificação apropriada para a educação. Inexistiam propostas pedagógicas e uma alta improvisação e

descompromisso com os direitos das crianças. Quanto ao trabalho realizado com os alunos de 4 a 6 anos, chamadas Pré-Escolas, estas eram frequentadas por crianças cujas famílias possuíam maior renda, porém traziam uma contradição porque não conseguiam qualificar, precisamente, a importância do trabalho com cuidado e educação e por isto diminuía sua importância no âmbito das políticas (BRASIL, 1998, p. 3-4).

Com o objetivo de implantar e direcionar as práticas educativas no país, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou para os profissionais da Educação Infantil o Referencial Curricular Nacional com as orientações pedagógicas, a fim de que as crianças ampliassem as condições necessárias para exercer a sua cidadania com qualidade. Os princípios que o direcionavam consideravam as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, sendo eles:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

A partir da publicação, em 13 de julho de 2010, da Resolução nº 4 pelo Ministério da Educação foi que se passou a serem definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Contendo os objetivos da educação, as referências conceituais (base de sustentação), organização entre as federações, o acesso, direito à permanência, organização dos currículos, dentre outros, destaca-se o artigo nº 22, que trata na Seção I, sobre a Educação Infantil:

A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço

escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.

§ 4º Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

§ 5º A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto (BRASIL, 2010).

A Constituição Federal de 1988 avançou significativamente na compreensão da criança enquanto indivíduo e na necessidade de se promover seu desenvolvimento pleno. No mesmo sentido avançou na temática da Educação Inclusiva ao preconizar o direito à educação especial, a qual deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino e assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1988).

A construção de um sistema educacional inclusivo encontra-se amparado legalmente nos termos da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) de 13 de dezembro de 2006, Decreto Federal nº 186, de 09 de julho de 2008, da Política Nacional de Educação Especial nº7.611/2011, Lei nº12.764/2012, da Resolução Conselho Nacional de Educação nº 04/09 e da Resolução CEE nº460/2013, entre outros.

Logo, com a atribuição de formular até o final de 2016 um documento preparatório da proposta da BNCC, resultante das discussões públicas que aconteceriam, uma comissão foi instituída em 2015, formada por cento e dezesseis membros indicados por toda a federação e composta por professores das redes estaduais, municipais, Distrito Federal, representantes de Secretários Municipais de Educação de todo o país, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) a União dos Dirigentes Municipais (UNDIME), o qual foi entregue ao Conselho Nacional de Educação-CNE.

Por meio da Resolução CNE/CP N nº 2, de 02 de dezembro de 2017, que se instituiu a BNCC com a implantação das orientações da educação escolar, cujo o objetivo foi nortear e garantir que os direitos de todos os alunos quanto à aprendizagem e desenvolvimento fossem obrigatórios no decorrer das etapas escolares e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

A partir de 2018, a proposta da BNCC veio buscar solucionar os problemas educacionais e as questões da qualidade, tendo como objetivo oferecer auxílio para que todos os cidadãos recebessem o ensino mínimo para o avanço do conhecimento base. As Diretrizes Curriculares referiram-se a um ato normativo, exclusivo da educação, que visou definir, orientar e traçar o currículo escolar nas diferentes etapas, destinando-se a todos os sistemas de ensino, ou seja, a todos os segmentos de forma a assegurar, igualmente, o desenvolvimento dos mesmos e em consonância com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). O processo de construção da “primeira versão” foi permeado de muita tensão e críticas, uma vez que não houve uma participação e contribuição ampla da sociedade civil. Em maio de 2016 uma “segunda versão” foi disponibilizada e submetida à discussão e a sua revisão deu origem à “terceira versão” em 2017, quando foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação “focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio (ANPAE, p. 11).

Desse modo, a partir de um Grupo Gestor o MEC definiu quais as contribuições ele iria ou não acolher, ficando clara o uso de uma metodologia centralizadora. (ANPAE, 2018, p. 15)

Para Dourado e Oliveira (2018):

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, apresenta-se, portanto, fragmentada, por excluir o

Ensino Médio, e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. Tal concepção e política, de forte centralização e protagonismo do governo federal, não contribuem para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na relação de efetiva cooperação e colaboração entre os entes federativos, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes (ANPAE, 2018, p. 40).

A Educação Infantil, por sua própria trajetória histórica, esteve por muito tempo em segundo plano nas políticas públicas, sendo motivo de disputas e ingerências. Ao delegar aos municípios a incumbência de ofertar a Educação Infantil, os dispositivos legais atualmente em vigor atendem ao pacto federativo e delegam responsabilidades específicas aos municípios. No entanto, a realidade financeira e social dos municípios brasileiros é muito distinta, o que justifica as recentes mudanças no Fundeb, que passa a estabelecer um Custo Aluno Qualidade com a finalidade de diminuir as desigualdades e promover maior equidade da educação ofertada. Isso faz com que municípios que possuem menor renda possam contar com uma maior participação dos recursos do Fundeb para complementar o valor mínimo de qualidade (BRASIL, 2020).

3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PASSOS-MG

O presente capítulo pretende analisar o Plano Nacional de Educação desde as primeiras políticas públicas destinadas à sua implementação ainda na primeira metade do século XX até as tratativas que levaram ao atual texto em vigor, discutindo as disputas em torno de sua construção. Os desdobramentos da política, como os planos municipais de educação, também serão objeto de análise, especialmente o Plano Municipal de Educação da cidade de Passos, MG, aqui objeto de pesquisa.

3.1 GÊNESE DO PNE

Este trabalho, ao entender o PNE (2014-2024) como parte integrante de uma política pública educacional construída historicamente, considera fundamental compreender os processos que levaram à sua elaboração e à sua execução. Conforme discutido anteriormente, as políticas educacionais são alvo de disputas e dialogam com lutas históricas por uma educação pública realmente emancipadora e voltada para os direitos e demandas oriundas da classe trabalhadora, mas também são objeto de imposições e interferências do poder econômico vigente na sociedade capitalista. Assim, para compreender o Plano Nacional de Educação atualmente em vigor, faz-se necessário analisar o crescente, porém não recente, interesse do mercado na educação e reconstruir sua trajetória histórica.

O sistema capitalista tem uma grande influência na educação no Brasil e dentro da sua lógica a educação é vista como um meio para a formação de mão de obra qualificada e para o aumento da produtividade, visando a maximização dos lucros das empresas e a competitividade no mercado global. Segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica esta deveria ser a principal luta das classes populares e seus intelectuais orgânicos⁷, para que a escola seja o lugar do ensino dos

⁷ Gramsci demonstra como se traduz concretamente o vínculo orgânico entre a estrutura e a superestrutura. Segundo ele, a tarefa de soldar ambas é reservada aos intelectuais. É sua a atribuição de gerir o complexo superestrutura, de modo a dar à classe social predominante no mundo da produção homogeneidade e consciência de sua própria função, assegurando a sua hegemonia política e ideológica sobre as demais classes. Desse modo, o vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura adquire conteúdo social efetivo, sendo apresentado de maneira mais concreta e não apenas teórica (MAGRONE, 2006, p. 361).

conhecimentos escolares e não formadora de quadros para o mercado de trabalho.

No contexto educacional, a influência do capitalismo se dá principalmente por meio da privatização e da mercantilização da educação. Isso gera desigualdades no acesso à educação, uma vez que nem todos têm condições financeiras para pagar por uma educação de qualidade. Além disso, a influência do capitalismo na educação pode ser percebida na implementação de políticas educacionais que visam atender as demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação mais ampla e humanística. Isso ocorre, por exemplo, quando há uma ênfase na formação em áreas como tecnologia, ciências e engenharia, em detrimento de áreas como artes, humanidades e ciências sociais. Pode ser notada, também, no adiamento do cumprimento das políticas educacionais que foram conquistadas das classes populares (SAVIANI, 2013).

De acordo com Saviani (2013), nos últimos vinte anos a demissão do Estado em relação a sua responsabilidade quanto à educação

[...] vem se manifestando no fortalecimento da iniciativa privada e envolvendo uma franca privatização do ensino superior, dominado por grandes conglomerados com participação internacional por meio de ações na Bolsa de Valores; passa pelas parcerias público-privadas, famosas PPPs; pela conversão de dirigentes e ex-dirigentes da educação pública em consultores de grupos privados; pela adoção por governos municipais e estaduais de material didático produzido por grupos privados como COC, Anglo, Positivo, Objetivo, entre outros" (SAVIANI, 2013, p. 754).

Desta forma, a influência do capitalismo na educação pode gerar desigualdades no acesso à educação, uma lógica de competição em detrimento de uma educação mais crítica e humanizada, e uma ênfase excessiva em uma formação voltada para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais ampla e humanística.

Tal cenário é o oposto daquele defendido pelos adeptos da Pedagogia Histórico-Crítica que buscam no materialismo histórico uma visão da educação que supere as contradições do capitalismo. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008), no Manifesto Comunista, Marx e Engels expuseram os avanços e contradições do sistema social e econômico mostrando as transformações vividas pela burguesia em ascensão e denunciando a exploração das condições de trabalho que os trabalhadores das fábricas estavam submetidos. Ambos se voltaram a compreender as contradições existentes entre a sociedade capitalista e a superação dela, além de manifestarem as suas preocupações em relação à construção plena de um indivíduo

desenvolvido nas suas potencialidades físicas e espirituais, não escravizado ao domínio do capital (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

Assim, a partir das próprias manifestações dos trabalhadores surgiram as primeiras reivindicações que ultrapassavam a formação unicamente manual. Diante dessa possibilidade de aliança entre trabalho e escolaridade, Karl Marx (1818 a 1883) compreendeu que era viável, através da educação coligada à prática social, formar um novo homem, ciente das suas potencialidades históricas e por esse motivo formulou sua concepção educacional (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

Na obra *O Capital*, o objeto de estudo de Marx foi a sociedade capitalista formada pelo grupo da burguesia que possuía os meios de produção já com alguns avanços tecnológicos; máquinas, terra, matéria-prima, etc. e o grupo operário que possuía apenas a mão de obra. Para esse último, bastava a proposta de uma educação mínima na escola pública para a qualificação dos mesmos, enquanto que para os pertencentes à burguesia era possibilitado o ensino da escrita, leitura e a efetuação das quatro operações matemáticas (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

Gramsci descobriu em toda análise da formação, a essência, o segredo sobre a crise da escola capitalista que se ligava na divisão indispensável entre a escola profissional e a escola clássica, sendo que “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Gramsci (2004) criticou a possibilidade do desenvolvimento pleno do homem na sociedade capitalista na concepção da educação em Marx:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

Gramsci (1976) propôs processos educativos que promovessem a emancipação humana e o enriquecimento cultural, considerando que a educação, “[...] organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender” (GRAMSCI, 1976, p. 81, 83).

Desde o início da história humana, intelectuais voltados a produzir argumentos ideológicos na nova ordem social, foram anunciando a sua representação de trabalho

e trabalhador produtivo e da própria ideia de produtividade, cujo desfecho foi a naturalização da sociedade de classes. Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels demonstraram que a mundialização das relações de produção capitalista e a criação do mercado mundial tratavam-se de um processo de humanização, posto que transpunha o homem das relações locais para mundiais. O dinheiro, a partir do capitalismo, tornava-se essencial entre os seres humanos (DUARTE, 2013, p. 67).

Tendo o pensamento marxista como fundamento, mediado pela Pedagogia Histórico-Crítica, é que se faz necessária uma reflexão a respeito da formação de cada indivíduo e o papel da educação diante dessa formação. A escola capitalista, segundo o aporte marxista, tinha um caráter alienante repetindo a separação entre o que era execução e concepção; os conhecimentos teóricos e práticos, a cultura e o conteudismo. Desse modo, estabeleceu-se uma contradição entre a democratização do conhecimento para o desenvolvimento da humanidade e impedimento dos saberes ao proletariado, uma vez que na instituição a própria transmissão cultural, a socialização dos conhecimentos sistematizados, eram minimamente ensinados para que assim formassem a mercadoria força de trabalho, própria do capitalismo e das suas relações mercantis.

A virada do século XIX para o século XX coincide, no Brasil, com um período de predomínio do liberalismo econômico e da ausência do Estado na área da educação, tanto na oferta quanto na regulação. No entanto, a ideia de ampliar as oportunidades de acesso às instituições educacionais como forma de promover o desenvolvimento nacional e acelerar as práticas de civilização para renovação da sociedade, se faziam presentes nos moldes da sociedade capitalista. Durante todo o período da Primeira República no Brasil houve predomínio dos ideais burgueses no campo da política econômica e das políticas sociais. Cabe lembrar que a Constituição de 1891 não garantia direito à educação enquanto um dever do Estado. Entretanto, tentativas de modernização da educação brasileira estenderam-se até as primeiras décadas do século XX e geraram muitos debates relacionados à precariedade do ensino, ao atraso dos métodos e processos educacionais e quanto à organização escolar (SAVIANI, 2010).

Entre 1930 e 1964 começam a acontecer importantes mudanças na educação brasileira. O período marca a consolidação do capitalismo no Brasil e a mudança de perfil da sociedade que passa a cada vez mais, predominantemente, urbana. Neste cenário, disputam dois projetos para a nação brasileira. De um lado, o projeto das

oligarquias tradicionais, representadas pelos setores da elite banidos do poder de 1930, ligados à economia cafeeira paulista e ao setor exportador, subordinados e liderados pelos Estados Unidos da América.

Do outro, o nacional populista, originados do governo de Getúlio Vargas, e que agregou da sociedade brasileira setores progressistas que defendiam a industrialização do País à base do esforço nacional, porém sem comprometer a sua soberania. O movimento contou com o apoio dos trabalhadores (SAVIANI, 2010).

Essa divisão e disputa ideológica vinda da situação política internacional, culminou na divisão dos blocos capitalista e socialista e assim a política nacional desta época esteve marcada pela esquerda x direita, conservadores x progressistas (SAVIANI, 2010).

Importante salientar que, desde 1932 a educação nacional era pauta de discussões ideológicas acaloradas. Assim, os setores conservadores e a Igreja Católica buscavam manter a hegemonia histórica na condução da política nacional de educação, enquanto os progressistas, setores liberais e a esquerda propunham uma escola pública para todos até os 15 anos de idade, acolhendo ao ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2010).

As novas experiências educacionais da Escola Nova ou Escola Ativa, surgem no final do século XIX e início do XXI na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte. Este último tem como expoente John Dewey; pensamento escolanovista, com ideias educacionais experimentadas no contexto de uma vida moderna decorrente da industrialização e democratização da sociedade. Assim, fazia-se necessária uma nova atitude perante a vida e a educação para que as futuras gerações pudessem pensar por elas mesmas.

Na história da educação brasileira, diversos movimentos sociopolíticos contribuíram para a construção de uma concepção mais ampla da educação que abrangesse e dialogasse com todos os níveis e modalidades da educação “com os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar, nos diversos momentos e dinâmicas da prática social” (CONAE, 2010, p. 5).

Foi nessa perspectiva que, em 1932, os Pioneiros da Educação Nova, em conjunto com a Associação Brasileira da Educação (ABE), lançaram um manifesto propondo a adoção de um plano geral de educação, estruturado, que tornasse a escola acessível, tendo como embasamento a situação da realidade educacional “sem unidade de plano e sem espírito de continuidade”, enfim “tudo fragmentado e

desarticulado” (PNE, 2014, p. 11).

Segundo Saviani (2010), a concepção de plano no contexto do Manifesto assumiu o sentido de instrumento da introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista, para o qual:

[...] os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos como nos da engenharia e das finanças (SAVIANI, 2010, p. 389).

A partir das críticas e do movimento iniciado pelo Manifesto constituiu-se uma comissão composta por dez pessoas e presidida por Anísio Teixeira, que foi instituída, a fim de elaborar um anteprojeto referente à educação nacional para a Constituição de 1934. O estudo propunha que caberia à União fixar um Plano Nacional de Educação e oferecer, considerando a capacidade de cada um, com objetivos de oportunidades iguais, tendo para tanto, a necessidade do consentimento da “comissão dos 32” formada pelos delegados da ABE em cada estado e comandada por Fernando de Azevedo.

Assim, a partir da Constituição de 1934 tornou-se competência da União, através do artigo nº150, a “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 país” (PNE, 2014, p. 12). Conforme disposto no Artigo nº 152, coube ao Conselho Nacional de Educação elaborar um plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo.

As constituições posteriores à Constituição de 1934; 1937 e 1946, não asseguraram um Plano Nacional de Educação, mas foi através da antiga Lei de Diretrizes de Bases (LDB) nº 4.026/1961, que atribuiu ao Conselho Federal de Educação no § 2º do artigo 92 a responsabilidade de elaborá-lo.

Importante elucidar que para elaboração da primeira LDB existiam duas visões do plano de educação. Segundo Saviani (2010, p. 389) uma defendia o “nacionalismo desenvolvimentista, atribuindo ao Estado o papel de planejar o desenvolvimento do país, libertando-o da dependência externa”. Contraopondo-se a essa ideia, havia os que defendiam a iniciativa privada, tendo o Estado pouca interferência na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal do ensino.

O primeiro grupo defendia a construção de sistema de ensino voltado para a realidade, para as necessidades do desenvolvimento brasileiro não apenas a partir de

um formato jurídico, mas pautado em fixar objetivos, meios e condições de planejamento, que seriam coordenados pelo Poder Público.

O segundo grupo, defendia a liberdade de ensino e o direito da família escolher o tipo de educação almejada para os filhos, considerando que a ação idealizada pelo Estado inseria o risco do totalitarismo. A nossa primeira LDB, promulgada em 1961, espelhou esse contexto e acabou por se reduzir a um instrumento de distribuição dos recursos para os diferentes níveis de ensino (SAVIANI, 2010).

Nesse sentido, é fundamental realizar a análise do debate sobre a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, e o texto aprovado. A elaboração da primeira LDB de 1961 foi um processo complexo e contou com a participação de diversos atores sociais, tais como educadores, juristas, políticos, sindicatos, entre outros. O debate em torno da elaboração da LDB foi intenso e refletiu as divergências ideológicas e políticas da época.

Um dos pontos mais controversos do debate dizia respeito à questão da obrigatoriedade escolar. Enquanto alguns defendiam que a educação deveria ser obrigatória e gratuita para todas as crianças, outros argumentavam que a obrigatoriedade poderia ser uma forma de interferência do Estado na vida das famílias. No texto aprovado, a obrigatoriedade escolar foi estabelecida para o ensino primário, mas de forma bastante restrita, pois somente crianças entre 7 e 14 anos eram obrigadas a frequentar a escola (SAVIANI, 2010).

Outra questão polêmica era a forma de financiamento da educação. Muitos argumentavam que o Estado deveria investir mais recursos na educação, enquanto outros alegavam que o investimento deveria ser feito por empresas privadas e por meio de doações. No texto aprovado, o financiamento da educação foi atribuído a um conjunto de recursos públicos, tais como impostos, taxas e contribuições, além de recursos oriundos de doações e fundos específicos. (SAVIANI, 2010)

Além disso, a primeira LDB de 1961 também estabeleceu as diretrizes para a organização do sistema educacional brasileiro, como a estruturação dos diferentes níveis de ensino e a criação de órgãos responsáveis pela fiscalização e normatização da educação, o que não chegou a se concretizar completamente (SAVIANI, 2010).

No entanto, é importante destacar que a primeira LDB de 1961 não conseguiu solucionar todas as questões educacionais do país. Muitas das lacunas e contradições presentes no texto aprovado foram objeto de críticas e mobilizações por parte de

diferentes setores da sociedade civil. Além disso, a LDB de 1961 foi revogada por outras leis posteriores, evidenciando a necessidade de atualização constante da legislação educacional.

Em resumo, a análise do debate sobre a elaboração da primeira LDB de 1961 e o texto aprovado revelou a complexidade e as contradições que envolveram a construção de políticas educacionais em um país como o Brasil. A compreensão desse processo histórico é fundamental para entender as lutas sociais em torno do direito à educação e para identificar os desafios e possibilidades da atualidade.

Apesar das críticas ao texto aprovado, a lei foi um avanço para as políticas educacionais e lançou discussões sobre a importância de planos com metas a serem atingidos que ultrapassassem o período de um governo e que obrigasse os governantes a cumprirem e buscarem atingir os objetivos por força de lei. O Plano Nacional de Educação, conseqüentemente, passou a representar um planejamento metódico, elaborado para orientar sobre os meios e estratégias visando atender aos fins, previamente definidos, buscando aproximar a realidade ao modelo almejado. No entanto, para seu êxito, faz-se necessário que sejam estabelecidas as estratégias e ações, de forma articulada e coesa entre os entes da federação, para que os diversos setores da administração percorram lado a lado os caminhos anteriormente traçados.

Também é importante destacar que o planejamento é um processo político que reúne decisões e escolhas, objetivos e percursos para concretizar o que previamente compôs o planejamento. Já o plano é a operacionalização do planejado. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação é um plano, uma referência adotada para atingir os objetivos do Estado no campo educacional.

Em 1962, surgiu o primeiro PNE, contudo, não sob em forma de lei. No formato apresentado, o plano acabou se tornando mais um instrumento de distribuição de fundos do que a proposta de execução de um planejamento, recebendo o nome de Plano Nacional de Educação Referente aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior (PNE, 2014, p. 13). Posteriormente, em 1967, houve a retomada da obrigatoriedade do Plano Nacional de Educação, não competindo mais ao órgão normativo da educação elaborá-lo, “o planejamento da educação foi inserido como planejamento global, nos planos nacionais de desenvolvimento” (PNE, 2014, p. 13).

E, finalmente, após a redemocratização do país, a elaboração de uma nova Constituição deu espaço para que, no caput do artigo nº 214 da Constituição Federal de 1988, se estabelecesse a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Nacional de

Educação, em regime colaboração entre respectivos entes da federação (União, Estados, Distrito Federal e os Municípios), a fim de que analisassem, planejassem e criassem metas para melhorar o ensino ofertado à população brasileira. Objetivava-se o alcance da universalização, qualidade e formação integral do indivíduo em todas as etapas e modalidades do ensino (BRASIL, 1988).

Anos mais tarde, por meio da LDB (Lei nº 9394/1996), preconizou-se no artigo nº 9, inciso I que a incumbência na elaboração do Plano Nacional de Educação era da União, em colaboração com os Estados e Distrito Federal. Caberia aos mesmos, no prazo de um ano, enviar para o Congresso Nacional as diretrizes e metas para os dez anos subsequentes, em conformidade com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver o problema da universalização do ensino fundamental e, conseqüentemente a erradicação do analfabetismo, tarefa que os principais países, inclusive nossos vizinhos Chile, Uruguai e Argentina resolveram, ainda que com diferentes graus de eficácia (SAVIANI, 2008).

Segundo Saviani (2008), o papel que competiu a cada país foi universalizar a instrução pública, entendida por ele como:

[...] como aquela que assegura, ao conjunto da população, o domínio da leitura, escrita e cálculo, ademais dos rudimentos das ciências naturais e sociais (história e geografia). Portanto, a referência fundamental da organização dos sistemas nacionais de ensino estava dada pela escola elementar que, uma vez universalizada, permitiria erradicar o analfabetismo (SAVIANI, 2008, p. 7).

Estas discussões relacionadas às reformas educacionais ganhavam força pelas ideias pedagógicas que chegavam da Europa, favorável à renovação dos métodos e processos de ensino, que tinham uma estreita relação com a ideia liberal republicana de transformar a sociedade através da educação. Segundo Saviani (2020):

O entendimento segundo o qual a defesa do ensino público, gratuito, universal, laico e obrigatório é uma bandeira tipicamente liberal já se converteu em senso comum. Na medida em que o desenvolvimento econômico se transmutava da produção para a subsistência para a produção para as trocas, deslocando-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, o feudalismo era suplantado pelo capitalismo dando origem ao fenômeno conhecido como “ascensão da burguesia” (SAVIANI, 2020, p. 2).

É importante trazer para a discussão que em 1990, em Jomtien, na Tailândia,

foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos organizada e patrocinada pelo Banco Mundial. Nela foi produzido um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien com estratégias aceitáveis para promover uma educação para todos. O primeiro documento oficial no Brasil resultante dessa Declaração e demais conferências ocorridas posteriormente foi o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003).

Nele, o conteúdo e diretrizes estabelecidas reproduziam praticamente a Declaração de Jomtien, coincidindo com a efetiva chegada do neoliberalismo no Brasil e sua inserção em uma agenda global de educação. Tal agenda se atrelava às discussões e iniciativas que visavam promover a educação como um direito humano fundamental e um meio para alcançar objetivos de desenvolvimento econômico e social em todo o mundo. Essa agenda incluiu metas globais de educação, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, que visam garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade (UNICEF, 1990).

No entanto, é verdade que a educação também se tornou um mercado rentável para investidores e empresas que buscam lucrar com a demanda por serviços educacionais. Isso levou a uma série de problemas, como a comercialização excessiva da educação e o aumento das desigualdades educacionais entre aqueles que podem pagar por serviços educacionais de qualidade e aqueles que não podem.

É importante lembrar que a educação é um direito humano fundamental e deve ser tratada como tal, e não como um produto a ser comercializado e vendido. As políticas econômicas devem garantir que a educação seja acessível e de qualidade para todos, e não apenas para aqueles que podem pagar. Isso requer um compromisso de governos, organizações internacionais, movimentos sociais, e outras partes interessadas para garantir que a educação seja um bem público e não apenas uma fonte de lucro.

Para Libâneo (2012), as políticas educacionais do país elaboradas a partir da Declaração de Jomtien “selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio” durante vinte anos, considerando que as boas intenções com uma visão democrática necessitam ser examinadas e contextualizadas “com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF)” (LIBÂNEO, 2012, p. 15, 18).

Ainda, segundo ele, “a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades

mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social”. As políticas da educação brasileira pós Declaração de Jomtien, mantidas pelo Mundial, “escondem, portanto, o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista” (LIBÂNEO, 2012, p. 20), colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos.

A política educacional nos anos de 1990, fortemente marcada pelas influências ideológicas do neoliberalismo, determinou novas maneiras de lidar com as divergências antigas na área educacional. Para se adequarem às políticas internacionais, voltadas para o desenvolvimento humano e cujos índices eram aferidos pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), as orientações ideológicas do Banco Mundial conduziram para atender às necessidades básicas da aprendizagem mundial e tornaram-se “a chave para concretizar a visão ampliada da educação” (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Por isso, de acordo com Libâneo (2012):

[...] um novo objetivo para a educação mundial, distinto das formulações convencionais e inadequadas da pedagogia e didática, em que o ensino se restringe a ações de apoio, reduzindo drasticamente o papel do professor na formação cognitiva dos alunos. O conceito de desenvolvimento humano, converte-se, assim, numa categoria essencial para as formulações das agências internacionais” (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Decorridos treze anos da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 pela primeira vez, em 09 de janeiro de 2001, através da Lei nº 10.172, foi instituído o Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 a 2010, estabelecendo os objetivos e prioridades para todos os níveis da educação nacional (PNE, 2014, p. 13). Foi diante desse contexto de grande influência das organizações internacionais que a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2011) representou um importante instrumento de desenvolvimento nas políticas do ensino, com vistas ao planejamento, estruturação e articulação da educação no país.

Ao falar na elaboração de um Plano Nacional de Educação faz-se necessário destacar que a organização de um Sistema Nacional de Ensino é prerrogativa exclusiva da União e que a sua construção é fruto dos dispositivos legais regulamentados através da LDB. Compete aos Estados e Municípios o dever de cumpri-lo. A União tem autonomia sobre as unidades federativas, o Estado sobre os municípios, sendo ele a última instância nessa articulação, necessitando, então, estreitar os laços com os demais em torno de um propósito comum (SAVIANI, 2010,

p. 383).

Concordando com o pensamento de Saviani (2010), segundo o qual, apesar das diferenças de graus de autonomia entre União, Estado e Municípios, o último é o mais importante entre eles porque é nele que, concretamente, vivem os cidadãos. Os dois primeiros “se configuram como instâncias abstratas, já que sua realidade se materializa, de fato, no recorte dos municípios” (SAVIANI, 2010, p. 383).

Com a proximidade do término da vigência do primeiro PNE (2001-2011), através da Portaria Ministerial nº 10/2008 foi constituída uma comissão composta por trinta e cinco membros⁸ com a tarefa de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A composição da comissão mencionada buscou equilibrar os interesses do Estado, sociedade civil e entidades que atuavam direta ou indiretamente na área da educação, elencando os eixos temáticos da CONAE.

Precedendo à CONAE, um documento de referência com o tema central: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação* foi elaborado com o intuito de ser debatido anteriormente e amplamente pela sociedade nas conferências municipais, intermunicipais e estaduais, a partir de alterações e inclusão de novas temáticas.

Buscou-se, após a deliberação na Conferência Estadual de Educação, que cada estado apresentasse um documento próprio contendo as suas manifestações pedagógicas e políticas para serem encaminhadas à Comissão Organizadora da Conferência Nacional, a qual consolidou as sugestões apresentadas para que viessem a se concretizar a partir do projeto de lei que seria apresentado pelo Governo Federal (CONAE, 2010, p. 3,4).

Assim, entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, aconteceu em Brasília a *I Conferência Nacional de Educação (CONAE)*, evento que promoveu uma grande mobilização social voltada para a valorização e qualidade do ensino “a partir da construção de diretrizes para a política nacional de educação e seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade” (idem, 2010, p. 3).

Com críticas relacionadas à estrutura do PNE (2001-2010) baseada no “diagnóstico-diretrizes-metas”, a presidência da república, em 20 de dezembro de

⁸ Ver membros na Portaria Ministerial nº 10/2008, de 03 de setembro de 2008.

2010, por meio da Mensagem 701/2010, apresentou ao Congresso Nacional a Exposição de Motivos nº 33, em que argumentou sobre a inexistência de estratégias para o cumprimento das metas e ainda a opção por reduzir para 20 (vinte) metas o novo Plano Nacional (PNE, 2014, p. 15).

Apesar de haver na construção do novo plano uma maior participação da sociedade civil e comprometimento para o alcance das metas, um fator muito importante deixou de ser abordado; o diagnóstico. Sendo assim, a pedido de uma deputada; professora Dorinha Seabra Rezende, em 14 de março de 2011, um diagnóstico da realidade educacional do país foi solicitado ao Ministério da Educação.

Dentre a exposição dos motivos para tal necessidade, citou-se que no momento em que o Poder Executivo torna público os dados, ele propicia um debate mais concreto, democrático e mais proveitoso envolvendo todos os atores relacionados à educação pública, além de ser um importante documento de orientação para a elaboração dos Planos Nacionais do Distrito Federal, Estados e Municípios (PNE, 2014, p. 15).

Foi assim, a partir das notas técnicas e dados estatísticos enviados pelo Ministério da Educação, que o diálogo tratando sobre cada meta do segundo plano se tornou mais real, possibilitando vários debates que culminou com a proposição do Projeto de Lei nº 8.035/2010, tramitando na Câmara dos Deputados. Também na Câmara a discussão do projeto foi ampla e participativa, buscando viabilizar caminhos e entendimentos de todos os envolvidos.

À mesma época em que o projeto foi encaminhado para a Câmara dos Deputados, o mesmo também foi distribuído às comissões de Educação e Cultura (CEC), Constituição de Justiça e de Cidadania (CCJC) e Finanças e Tributação (CFT), acompanhando os cursos e os caminhos regimentais, assim como aconteceu na elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação.

Porém, em 22 de março de 2011, atendendo a um requerimento, foi instituída por ato da Presidência da Câmara dos Deputados, em 6 de abril de 2011, uma Comissão Especial para a matéria. Um total de 2.916 emendas foram apresentadas pela Comissão e em 16 de outubro de 2012 foram enviadas ao Senado para a tramitação nas Comissões, voltando para a Câmara em 02 de janeiro de 2014.

Assim como na aprovação do primeiro Plano Nacional a principal pauta de debate e polêmicas para a aprovação da PL relacionou-se ao financiamento da educação pública e ocasionou importantes disputas parlamentares, com destaque

para as audiências públicas, em que de um lado deputados defendiam, assim como proposta da CONAE, a aplicação de dez por cento (10%) do Produto Interno Bruto (PIB) na educação e do outro os que defendiam a aplicação de sete por cento (7%), uma vez que consideravam a experiência do veto relativo ao plano anterior (MENEZES; SOUZA, 2018, p. 618-619).

Em 03 de junho de 2014, as discussões no plenário com a redação final aconteceram com a destinação de 10% do PIB e aprovação do PNE (2014-2024), sendo sancionado em 25 de junho do mesmo ano. O desafio imposto foi de cumprir, até 2024, as vinte metas traçadas a partir das duzentas e cinquenta e quatro estratégias. Para isso, seria necessário alinhar os planos decenais dos estados, municípios, além dos demais instrumentos que garantissem e assegurassem dotações orçamentárias que dialogassem com as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional, dispostos no artigo nº 10.

Aqui, cabe destacar que nas três últimas décadas as desigualdades sociais foram sendo enfrentadas seguindo as orientações dos governos, uma vez que competia a eles o controle da política pública implementada. No final do século XX, segundo Nogueira (2011, p. 46) a cultura da democracia trouxe muito mais reformas nas orientações de gestão pública do que por um sistema político realmente democrático. As reformas realizadas tinham como verdadeira importância sincronizar o país com a sociedade, economia e o Estado Nacional à globalização econômica mundial que foi estabelecida. Por causa disso, as novas formas de organização não governamental por iniciativa da sociedade civil e do mercado ampliaram-se, minimizando o tamanho do Estado.

Essa abertura do Estado para a sociedade como alternativa para minimizar os problemas sociais fortalece o discurso da reforma de 1990. Sobre isso, Nogueira (2011) diz:

[...] descentralizando suas atribuições e atividades, o Estado teria como se concentrar no fundamental, reduzir custos operacionais, diminuir seu tamanho e ganhar, com isso, maior leveza e agilidade. Aliviando-se da carga, o Estado incentivaria o envolvimento subnacional (local e regional, sobretudo) na implementação de certas políticas públicas, com que avançaria em termos de tomada de decisões, sustentabilidade e controle social (NOGUEIRA, 2011, p. 60).

O Estado, por conseguinte, realiza um movimento em direção à sociedade com base numa participação democrática da população, mas guarda para si o poder de regulação. De acordo com Saviani (2013)

[...] o Poder Público operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado”, passando a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado (SAVIANI, 2013, p. 754).

A partir dessas premissas podemos dizer, através do sobrevoo realizado das normativas das políticas educacionais, que a efetivação destas, são instrumentos importantes para a produção de uma educação de qualidade para todos, fazendo-se necessário:

[...] a concepção e adoção de práticas de planejamento e execução capazes de materializar as políticas públicas e as disposições da legislação do ensino no cotidiano das instituições escolares e sistemas educacionais (SANDER, 2012, p. 2-3).

Para Saviani (2004, p. 6), o PNE “emerge como o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira”, sendo um documento muito importante para sistematizar objetivos, diretrizes, metas e estratégias a serem alcançados em um prazo de dez anos, assegurando a organização e operacionalização da política educacional no país (SAVIANI, 2004).

A Educação Infantil, conforme o PNE (2014-2024), é a primeira etapa da Educação Básica, sendo ela de grande relevância no estabelecimento das “bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização” (BRASIL, 2014, p. 12). Dessa forma, evidencia-se que as instituições educacionais, no âmbito da infância, vêm se tornando historicamente cada vez mais necessárias, haja vista a afirmação do mais importante documento internacional de educação do século XX; a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990).

É frente à relevância, à complexidade das políticas públicas educacionais, às particularidades das realidades locais e às legislações vigentes que se faz de suma importância o monitoramento do processo para avançar no cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional (2014-2024) e para subsidiar o planejamento dos planos vindouros, haja vista que são nos “municípios onde, concretamente, vivem as pessoas” (SAVIANI, 2013, p. 756).

Ao analisar a universalização da Meta 1 como um direito assegurado pelo cidadão não podemos nos refutar à Declaração de Jomtien, especialmente no tocante ao artigo 1.1, [...] que trata a respeito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) e o artigo 4.1 [...] no que concerne a “uma educação efetivamente centrada

na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma” (UNICEF, 1990, p. 3-6).

Saviani, já questionava e criticava, em 2010, o risco da proposta contida a partir de um documento base para a elaboração e aprovação de um Plano Nacional de Educação sem que existisse um Sistema Nacional de Educação unificado e articulado. Para ele, não era possível deixar de debater o papel da CONAE frente à elaboração de um “guia” central para a elaboração do PNE (2001-2010).

Saviani (2010) manifestava a sua preocupação desde o enunciado no documento “a construção de um sistema nacional articulado de educação” temendo que o sistema de educação se reduzisse somente a uma função de simples articulador entre sistemas estaduais e municipais de ensino, uma vez que o que caracteriza um sistema nacional é mais do que municípios e estados fazerem ou não adesão a um ou outro aspecto do sistema. Para ele não se trata, portanto, de se

[...] entender o Sistema Nacional de Educação como um grande guarda-chuva com a mera função de abrigar 27 sistemas estaduais de ensino, incluído o Distrito Federal, o próprio sistema federal de ensino e, no limite, 5.570 sistemas municipais de ensino, supostamente autônomos entre si (SAVIANI, 2013, p. 758).

Segundo ele, para que a construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação acontecesse era necessário que fossem contempladas as mesmas normas válidas, os mesmos procedimentos comuns em todo o país, a fim de assegurar o mesmo padrão de qualidade, contudo, considerando cada particularidade do município ou estado (SAVIANI, 2010, p. 384-385).

Outro ponto muito importante para ser discutido era a nova ordem mundial advinda pelo capitalismo e a ideologia neoliberal que passam a ideia de que as desigualdades entre os indivíduos e entre as nações não se devem ao processo histórico de dominação, às desigualdades de poder e classe, mas ao diferencial de escolaridade e da saúde da classe trabalhadora.

Passados tantos anos a proposta do projeto de lei implementados para a educação contínua praticando o mesmo discurso e formato, no qual o Ministério da Educação (MEC) formula as políticas e implementa as ações, cabendo aos Estados e Municípios aplicá-las, prevalecendo as disputas políticas e pessoais (SAVIANI, 2010, p. 384-385).

A educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade.

Ela é uma tarefa de Estado, enquanto guardião do bem público, e não de governo e expressa ou deveria expressar os interesses de toda a sociedade. (SAVIANI, 2010, p. 385).

3.2 DESDOBRAMENTOS DECORRENTES DA APROVAÇÃO DO PNE (2014-2024) E PRIMEIROS RESULTADOS PARCIAIS

Com a aprovação do PNE (2014-2024) coube aos Estados, conforme disposto no artigo 10, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 2014).

Para se adequarem à nova legislação, Estados, Municípios e Distrito Federal teriam um ano, contados da aprovação da Lei nº 13.005/2014, em conformidade com as diretrizes indicadas no artigo 2º para:

- 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 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 (BRASIL, 2014).

Além das diretrizes acima, o Plano tem como objetivo levar Estados e Municípios a alcançarem as vinte metas estabelecidas nele, das quais este trabalho destaca-se a Meta 1, mas também aborda as Metas 4, 6 e 20 em alguns momentos em que elas se relacionam com a Meta 1 que objetiva:

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 deste PNE (BRASIL, 2014).

A relevância da Meta 1 está relacionada à crescente valorização da importância das creches e pré-escolas para as crianças e seu desenvolvimento, principalmente quando se refere aos filhos da classe trabalhadora. Como discutido no primeiro capítulo, quando foi abordada a Educação Infantil como primeira fase da Educação Básica, esta era, até pouco tempo atrás, uma etapa vista como destinada apenas ao cuidado com as crianças enquanto os pais trabalhavam e que, após muita luta, passou a ser vista como etapa de Ensino Fundamental para o desenvolvimento infantil. Assim, passa a ocorrer no Brasil um cenário de desigualdade no qual aqueles que podiam pagar pela educação nessa faixa etária tinham acesso ao ensino, enquanto os filhos dos mais pobres ficavam destinados ao assistencialismo com pouca ou nenhuma finalidade pedagógica.

Quando se fala em universalizar a Educação Infantil não se pode esquecer que essa universalização passa pela inclusão de crianças com deficiências e por isso a importância da Meta 4 que se refere à

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Além disso, analisar Meta 6 torna-se relevante na medida em que ela propõe o aumento do tempo da criança na escola aumentando ainda a porcentagem de escolas que oferecem essa modalidade de ensino.

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Por fim, é importante falar do financiamento, uma vez que aumentar o número de vagas nas escolas, incluir todas as crianças, ampliar o tempo dela nas unidades escolares e torná-las acessíveis, passa pela alocação de recursos, o que não está disponível na mesma quantidade em todos os estados e municípios, aumentando a desigualdade na educação.

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Nesse quesito, voltamos à discussão já feita sobre os importantes avanços na lei do Fundeb que procurou diminuir a desigualdade do investimento na educação aumentando a participação do Governo Federal naqueles lugares onde não fosse atingido o Custo Aluno Qualidade.

O desafio imposto aos municípios era construir um Plano Municipal de Educação alinhado ao Plano Estadual de Educação, que por sua vez estaria articulado com o Plano Nacional de Educação, ou seja, os PEEs precisavam apresentar uma pactuação entre o governo estadual e os governos municipais, em cada estado. A totalidade das metas estaduais, por sua vez, deveria ser suficiente para alcançar as metas nacionais.

No estado de Minas Gerais, já havia um Plano Estadual de Educação em vigor quando da aprovação do PNE (2014-2024) instituído pela Lei nº 19.481/2011 e somente em 2018 um novo Plano Estadual de Educação foi aprovado seguindo as metas do PNE em vigor. Assim, o atual Plano Estadual de Educação está em vigência até o ano de 2027 e nele encontram-se as ações de colaboração previstas entre o estado e os municípios (MINAS GERAIS, 2018).

Considerando a lacuna temporal entre a vigência do PNE (2014-2024) e o Plano Estadual de Educação, coube a cada município em Minas Gerais o trabalho de realizar um levantamento de dados, informações, análises, estudos, além de consultar a sociedade civil para que pudesse obter um diagnóstico com as dificuldades educacionais. Com base nesse diagnóstico, o desafio passou a ser elaborar um plano de educação em conformidade com os anseios da população, a partir das necessidades verificadas, para ser executado projetando o futuro em bases consistentes, responsáveis e pactuadas entre as esferas, de acordo com sua prioridade de atendimento.

Com base nas análises de Menezes e Souza (2018), a partir das informações disponibilizadas pelo MEC, até o último dia de 2016, dos 26 Estados da Federação, 24 PEEs já haviam sido aprovados pelo legislativo, sancionados pelos executivos e publicados em órgãos oficiais, correspondendo a 92%. Minas Gerais e Rio de Janeiro não integraram o percentual, considerando que foram discutidos mais adiante (MENEZES; SOUZA, 2018, p. 619).

O que chama a atenção nos dados apresentados por Menezes e Souza (2018) é que do total de 24 PEEs apenas 7% forneceram alguma referência a respeito do seu processo de elaboração, sendo passível de distingui-la. Assim, reforçaram que a

elaboração e aprovação dos PEEs não apresentavam informações detalhadas, sendo insuficientes e ineficazes para análises individuais ou comparativas.

Ainda, segundo eles, as mesmas lacunas existentes para a elaboração do primeiro plano de educação se reproduziu no segundo, ou seja, houve apenas uma preocupação com a democratização do ensino como legitimação social, mas não possuiu o detalhamento e histórico para validar o que foi apresentado como um diagnóstico (MENEZES; SOUZA, 2018, p. 620).

É importante elencar que a determinação legal do prazo de um ano para a elaboração dos planos estaduais e municipais resultou em maior adesão dos estados, mas é essencial discutir se a elaboração dos mesmos não passou de uma mera formalização e atendimento à lei.

Conforme pesquisa os municípios tiveram um tempo restrito para a elaboração dos PMEs, culminando em um “documento com dados pouco consistentes que não expressam as características do município em sua totalidade” (NASCIMENTO; OLIVEIRA; DI GIORGI, 2020, p. 13)

Ainda, que nos municípios investigados quanto à elaboração do PME, notou-se a fragilidade entre os sistemas de ensino, pois reforçaram a descontinuidade e a falta de articulação e colaboração entre os entes da federação, sendo um modelo de gestão centralizadora, pautado em normativas que desconsideram as realidades locais (NASCIMENTO; OLIVEIRA; DI GIORGI, 2020, p. 13).

Assim, a autonomia assumiu, nesse caso, um aspecto superficial,

[...] convertendo-se em uma estreita margem de liberdade para que os agentes adequassem suas políticas locais aos limites impostos em âmbito Federal. Notou-se que a preocupação fundamental se dirigiu ao cumprimento da “tarefa” a eles delegada referente à elaboração do plano no tempo determinado em lei. Cumprida a tarefa, os agentes com maior poder de decisão encontraram formas de interferir no conteúdo do plano, retirando metas e estratégias que não poderiam ser assumidas devido à possibilidade de comprometimento dos recursos financeiros disponíveis” (NASCIMENTO; OLIVEIRA; DI GIORGI, 2020, p. 15).

Então, para que uma política pública seja implementada e produza os efeitos preconizados nas legislações e cumpram o dever do Estado com eficiência e responsabilidade é de suma importância que os agentes políticos compreendam que é a partir um sistema nacional e das leis elaboradas que todos os mais diversos estados e municípios com particularidades, especificidades e realidades distintas regem os seus ensinos públicos locais.

Saviani (2010) vê estreita relação entre sistema de educação e plano de

educação:

[...] ora, se sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante (SAVIANI, 2008, p. 80), as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano (SAVIANI, 2010, p. 388).

Pode-se dizer que é necessário haver a elaboração de um Plano Nacional de Educação como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha as suas características próprias permanentes, atuando de modo sistematizado no sistema educacional. Caso contrário, ele tende a se distanciar dos objetivos humanos, tratando-se somente de uma estrutura, ou seja, caindo num padrão de repetição de “ações que se tornam mecânicas, automáticas, rompendo o movimento dialético ação-reflexão-ação, que é condição sine qua non da educação sistematizada e, portanto, da prática educativa própria do sistema educacional” (SAVIANI, 2010, p. 388).

Para Saviani (2013), se o Plano novamente perdesse de vista o objetivo maior da construção de um sistema educacional consistente, sólido, conduzido por um mesmo padrão de qualidade que tornasse o ensino público acessível a todo cidadão do país, sem uma única exceção, novamente ocorreria um adiamento da solução do problema educacional no Brasil (SAVIANI, 2013, p. 759).

A fim de que o sistema permanecesse vivo e não desaparecesse a sua estrutura era necessário que a coletividade não perdesse de vista, em momento algum, a racionalidade das atividades desenvolvidas e para tanto, o plano educacional era esse guia, pois tem como objetivo ingressar racionalidade na prática educativa, deixando de lado a improvisação e a espontaneidade, fatores opostos à educação sistematizada e organizada na forma de sistema. “Mas se o plano educacional é instrumento de introdução da racionalidade na educação, é preciso ter presente que há diferentes tipos de racionalidade” (SAVIANI, 2010, p. 389).

Ao efetuar a proposta de um plano educacional sério e comprometido com a população e o progresso é absolutamente um dever do legislador tratar a política pública com a razão e não como um jogo de interesses pessoais e partidários que deixam os entes da federação largados à própria sorte com a obrigação de cumpri-la sem os mecanismos e financiamento para tanto.

Conforme previsto no PNE (2014-2024), coube ao INEP a responsabilidade por publicar, a cada dois anos, os estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas no plano. Assim, já estão disponibilizados quatro relatórios com

resultados parciais divididos em estados e regiões, o que fornece uma boa base de comparação sobre os avanços. Segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE (2014-2024) publicado em 2022, entre os anos de 2013 a 2019 o Brasil ampliou em seiscentas mil a oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 (Indicador 1B), variando em 9.1 p.p. (ponto percentual) a taxa de cobertura. Porém, constatam-se grandes diferenças de percentuais de atendimento⁹ entre os estados, como por exemplo, Santa Catarina com 52,4% e Roraima com 11,8%. (INEP, 2022, p. 35).

Dentre todas as unidades da federação 06 (seis) estados apresentaram cobertura da taxa da população de 0 a 3 superior a taxa nacional de 37%, sendo: Espírito Santo (37,7%), Rio Grande do Norte (39,2%), Rio Grande do Sul (41,2%), Paraná (41,5%), São Paulo (50,7%) e Santa Catarina (52,4%). A maioria dos demais estados, dezesseis, encontravam-se com a taxa de atendimento entre 30% e 40%, em 2019 e apenas dois estados apresentavam um desempenho superior a 50% (idem, 2022, p. 38)

Os progressos relativos ao indicador da cobertura da população¹⁰ de 0 a 3 anos que frequenta a creche ou escola no período de 2013 a 2019, mostravam-se desiguais.

Apenas São Paulo, Acre e Tocantins obtiveram um desempenho superior a 14 p.p. de atendimento. Três estados tiveram um modesto avanço entre 2 p.p. e 4 p.p., sendo eles o Amapá, Sergipe e Rio de Janeiro. O Distrito Federal e Roraima retrocederam no indicador (INEP, 2022, p. 39).

Não é possível, com base nas informações contidas no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE (2014-2024), realizar uma análise pormenorizada dos motivos pelos quais cada estado apresentou os percentuais apurados. De qualquer maneira, ao mencionar esses dados o objetivo da pesquisadora foi trazer um panorama do país, uma vez que o relatório não faz menção às realidades locais.

⁹ Os dados representam o número total de crianças e o percentual de pessoas de 0 a 3 anos que frequentava a escola ou creche nas unidades da federação no Brasil entre 2013 a 2019. Fonte: Elaborado pela Dire/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad-c/IBGE (2016-2019).

¹⁰ A estimativa dos dois indicadores (1A e 1B) mencionados o relatório do 4º Ciclo utiliza os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) anual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compreendidos de 2013 a 2015, e os microdados da Pnad Contínua (Pnad-c) para estimar os mesmos indicadores para 2016 a 2019. As projeções feitas com base nas duas pesquisas são apresentadas em continuidade na série histórica 2013-2019. Assim, dispondo de projeções mais atuais é possível avaliar a tendência dos indicadores apresentando as estimativas disponíveis a partir da Pnad Contínua. O Pnad C para os anos de 2020 e 2021 não foi aplicado pelo IBGE, afetando a produção dos indicadores da Meta 1.

Tabela 1 – Evolução das vagas de 0 a 3 anos no Brasil e em alguns estados

INDICADOR 1B- NÚMERO E PERCENTUAL DE PESSOAS DE 0 A 3 ANOS QUE FREQUENTAVA A ESCOLA OU CRECHE, POR UNIDADES DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2013-2019									
REGIÃO/UF	FREQUENT A ESCOLA OU CRECHE	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	VARIAÇÃO 2013-2019 (N) e p.p.
BRASIL	N	3.271.734	3.513.164	3.510.835	3.366.545	3.591.153	3.767.464	3.879.681	607.947
	%	27,9%	29,60%	30,40%	31,90%	34,10%	35,70%	37%	9,10%
ACRE	N	6.621	5.879	9.463	8.983	10.421	12.671	14.140	7.519
	%	10,40%	8,20%	13,90%	16,00%	19,10%	21,70%	25%	14,60%
AMAPÁ	N	5.628	6.195	4.993	7.570	4.419	5.725	6.457	829
	%	11,10%	9,80%	8,70%	12,80%	7,60%	10,80%	13%	2,00%
DISTRITO FEDERAL	N	45.186	46.350	38.611	35.586	32.896	37.729	40.629	- 4.557
	%	29,80%	28,70%	26,50%	25,00%	22,70%	27,60%	28,40%	-1,40%
RORAIMA	N	4.971	7.415	6.408	6.619	8.043	6.688	4.151	820
	%	13,30%	17,70%	17,60%	17,50%	20,60%	19,50%	11,80%	-1,50%
SÃO PAULO	N	871.610	956.225	989.144	915.592	987.965	1.078.119	1.089.289	217.679
	%	36,60%	40,20%	43,50%	44,10%	47,10%	33,20%	50,7%	14,10%
SERGIPE	N	36.518	33.609	36.659	31.275	31.541	36.139	39.056	2.538
	%	27,90%	23,70%	25,90%	24,30%	26,90%	28,70%	31,80%	3,90%
TOCANTINS	N	15.849	15.565	20.261	21.547	24.415	26.989	26.129	10.280
	%	14,80%	15,80%	21,70%	25,10%	29,60%	32,80%	29,40%	14,60%
MINAS GERAIS	N	294.113	351.928	349.506	320.758	352.424	356.367	371.341	77.228
	%	26,30%	30,85	31,30%	30,60%	33,90%	36%	36,80%	10,5%

Fonte: INEP, 2022.

Conforme as informações contidas no documento constatou-se que há maior desigualdade quando apurado o indicador por renda domiciliar per capita. Os mais pobres, em 2019, alcançaram 26,9% de cobertura, enquanto os mais ricos atingiram 54,2% (INEP, 2022, p. 42).

Sendo assim, a Estratégia 1.2 da Meta 1, que garante que ao final da vigência deste PNE (2014-2024) a diferença entre as taxas de frequência das crianças de 0 a 3 anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto da renda familiar per capita mais baixo, seja inferior a dez por cento (10%), está mais distante de acontecer. Segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022, no ano de 2019, a diferença chegou a 27.3 pontos percentuais (p.p.), maior que o ano anterior que foi 24,8p.p. (INEP, 2022, p. 43).

A maior desigualdade na cobertura das crianças de 0 a 3 anos se manifestou ao se desagregar o indicador por renda domiciliar per capita. Enquanto os 20% mais pobres alcançaram 26,9% de cobertura em 2019, os 20% mais ricos chegaram a 54,2%, portanto, ultrapassando a meta nacional estabelecida no PNE para 2024. A desigualdade entre os dois grupos de renda ficou em 27,3 p.p. em 2019 (INEP, 2022, p. 43).

A partir da obrigação legal estabelecida na legislação do PNE (2014-2024) – Indicador 1 A que é ofertar o ensino para crianças de 4 e 5 anos, de acordo com os dados apurados, no país ainda seria necessário ampliar 316 (trezentos e dezesseis) mil vagas para que o esse indicador fosse cumprido, levando-se em consideração que em 2019 o percentual de atendimento é de 94.1% (INEP, 2022, p. 44).

A título de informação, com base nas informações dos membros responsáveis pelo monitoramento do PME/Passos, MG, em 2020, cumpriu 100% do Indicador 1 A e 25% do Indicador 1 B. O detalhamento desse percentual será discutido e demonstrado mais adiante.

Em virtude da pandemia de Covid-19¹¹ observou-se que o atendimento caiu fortemente no ano de 2021, chegando a 84,9%. Pela ausência de dados da

¹¹ Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

escolarização dos alunos de 0 a 4 anos nos anos de 2020 e 2021, o que impossibilitou que fossem aferidos os indicadores, era de se esperar que esse mesmo recuo de atendimento tivesse acontecido nessa faixa etária, impactando de forma negativa o crescimento dos Indicadores 1A e 1B (INEP, 2022, p. 44).

Os estados, em 2019, com maiores atendimentos de Educação Infantil de 4 a 5 anos foram todos do Nordeste: Piauí (99,1%), Rio Grande do Norte (98,0%) e Maranhão (97,6%). O Piauí foi o único estado que apresentou um índice de cobertura superior a 99%, portanto, foi o único estado a ter universalizado o ensino para as crianças de 4 a 5 anos (INEP, 2022, p. 46).

Com exceção do Acre (79,5%) e do Amapá (75,1%) na região norte, os demais estados possuíam cobertura de atendimento superior a 80%, em 2019. Assim, o percentual de atendimento de 4 e 5 anos foi em Alagoas (93,5%), Amazonas (87,6%), Bahia (97,3%), Ceará (97,4%), Distrito Federal (87%), Espírito Santo (96,1%), Goiás (86,6%), Mato Grosso (94,1%), Mato Grosso do Sul (91,8%), Minas Gerais (96,1%), Pará (90,9%), Paraíba (95,3%), Paraná (94,4%), Pernambuco (94,5%), Rio de Janeiro (92,6%), Rio Grande do Sul (90,5%), Rondônia (86,8%), Roraima (89,9%), Santa Catarina (96,5%), São Paulo (95,6%), Sergipe (96,4%), Tocantins (96,7%) (INEP, 2022, p. 47-49).

Como não seria razoável falar da Meta 1 sem inserir as crianças da inclusão a pesquisa trouxe também os dados referentes aos alunos com deficiência. Em 2010, de acordo com o Censo Demográfico, havia 1.087.617 de adolescentes entre 4 a 17 anos que apresentavam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Desses, 897.116 (82,5%) frequentavam creche ou escola e 190.501 (17,5%) não frequentavam unidades de ensino; Indicador 4 A (INEP, 2022, p. 112).

A região Sudeste se apresentava como uma das regiões com atendimento acima da média nacional; 84,6%. O menor percentual do indicador regional para o período era a região Norte; 77,9%.

Ao decompor os dados do Censo de 2010 por unidades da federação, cinco eram os estados com a maior taxa de atendimento: “Distrito Federal, com 90,4% do público-alvo da meta nas escolas, seguido pelos estados de Santa Catarina (86,7%), São Paulo (85,5%), Rio de Janeiro (85,3%) e Mato Grosso (84,6%)” (INEP, 2022, p. 112). Minas Gerais, apesar de estar acima da média nacional, tinha 84.959 (82,8%)

alunos que frequentavam a escola e 17.683 (17,2%) que não (INEP, 2022, p. 112-113).

As menores taxas de cobertura do público-alvo da meta encontravam-se nos estados do Amazonas (75,5%), Piauí (76,7%), Acre (77,7%), Pará (78%), Tocantins (78,9%), Rondônia (79,5%) e Maranhão (79,5%), com o menor percentual de frequência à educação básica do público-alvo (INEP, 2022, p. 113-114).

Das matrículas da Educação Básica correspondentes à população dos mais pobres (25%) representavam um percentual de 81,4%, enquanto os mesmos 25% dos mais ricos representavam 89,7%, demonstrando que a renda familiar per capita tem interferência na escolarização das crianças com deficiência (INEP, 2022, p. 114).

Entre o período de 2013 a 2021, o percentual de matrículas em classes comuns de Educação Básica para os alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, correspondiam a um percentual de 93,5% de matrículas no país; Indicador 4B. Nos estados do Espírito Santo, Acre e Rio Grande do Norte, 100% dessas crianças estavam matriculadas em classes comuns, em 2021 (INEP, 2022, p. 117). Minas Gerais apresentava a seguinte evolução percentual de matrículas:

Tabela 2 – Evolução das matrículas, em classes comuns, no estado de Minas Gerais

ANOS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
%	75,8%	78,6%	80,8%	82,6%	84,7%	86,4%	87,6%	88,9%	89,2%

Fonte: BRASIL, 2022, p. 118.

Pensando ainda na universalização e conseqüentemente no aumento do tempo das crianças nas unidades escolares foi trazida para a discussão o Indicador 6 A, que visa ofertar a Educação em Tempo Integral (ETI) para, pelo menos, 25% dos alunos das escolas públicas, até 2024. Tinha-se que em 2014 o percentual era de 17,6% e em 2021 de 15,1%, ou seja, nos próximos três anos há a necessidade de que esse indicador aumente 9.9 pontos percentuais para alcançar a meta estabelecida. (INEP, 2022, p. 160).

Constatou-se que as unidades federativas brasileiras com os maiores percentuais, em 2021, se encontravam no Ceará (31,2%), Paraíba (25,4%), Tocantins (22,1%), Piauí (21,0%) e no Maranhão (19,2%). Foi observado que os menores percentuais eram em Roraima (4,1%), seguido por Pará (4,9%), Rondônia (4,9%), Amapá (5,3%) e o Distrito Federal (6,0%). (INEP, 2022, p. 161).

Em 2013, Minas Gerais apresentava um percentual de 13,1% e, em 2021, de 12,4% (INEP, 2022, p. 162).

Quanto ao Indicador 6B que demonstra o percentual de escolas públicas da Educação Básica que possuem ao menos 25% dos alunos do público alvo na ETI, em 2021, o Relatório do 4º Ciclo apontou que o percentual de escolas era de 22,4%, necessitando que até 2024; os próximos três anos, aconteça um crescimento de 27,6% a para cumprir a meta (INEP/MEC, 2022, p. 165). Os maiores percentuais de escolas de ETI foram das Regiões Sudeste (29,7%) e Sul (28,7%) em 2021. O menor resultado (6,9%) foi apresentado na Região Norte. Minas Gerais, em 2014, apresentou um percentual de oferta de 23,7% e em 2021 de 20,6% (INEP, 2022, p. 165).

Almejando que as metas do Plano Nacional de Educação sejam alcançadas é imprescindível que ocorram investimentos públicos na educação do país. Para tanto, a Meta 20 estabeleceu a necessidade da ampliação desse investimento, que precisaria atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019 e 10% do PIB ao final da vigência do Plano (2024).

De acordo com o levantamento, o Gasto Público com Educação em proporção ao PIB ficou estável, sendo em 5,1% 2015 e 2016. Houve uma redução nos anos seguintes atingindo 5% em 2017, 4,9% em 2018 e uma elevação nos anos posteriores; 5% e 5,1 em 2019 e 2020. Entre 2015 a 2020 um tímido aumento ocorreu com o gasto em educação pública, passando de 376 bilhões em 2015 para 381,8 bilhões em 2020. O pequeno aumento de 1,5% do gasto com educação pública, associado ao baixo crescimento real do PIB no período (0,64%), explicam a estagnação do Indicador 20A (INEP, 2022, p. 430).

Tratando do Indicador 20B; gasto público em Educação em proporção ao PIB, em 2015 foi de 5,5% e em 2016 de 5,6%. Nos anos seguintes ocorreu uma redução para 5,4% em 2017 e 5,3% em 2018 e 2019. Em 2020 chegou em 5,4% que equivale a 404,1 bilhões. Considerando todo o período, houve uma retração dos gastos de aproximadamente 5 bilhões (1,2%) (INEP, 2022, p. 430).

Conforme o levantamento, o ente federado teve uma maior participação no total de gastos públicos em educação, cabendo aos governos municipais esse aumento, passando de 37,4%, em 2015, para 42,1%, em 2020. Distrito Federal e os estados mantiveram as suas participações próximas aos 30%, uma vez que passaram de uma participação em 31,7%, em 2015, para 30,4%, em 2020 (INEP, 2022, p. 430).

Destaca-se que a conclusão apontou que o governo federal reduziu sua

participação de 28,3%, em 2015, para 25,8%, em 2020. Levando-se em consideração que a meta definida pelo PNE tratou da ampliação do investimento público em educação pública, atingindo 7% do (PIB) até 2019 e 10% do PIB até 2024, os resultados observados demonstraram uma relativa estagnação dos gastos em torno de 5% e 5,5% do PIB, indicando que a meta intermediária não foi cumprida e que há um elevado esforço para o alcançar e cumprir a meta final (INEP, 2022, p. 430).

3.3 ELABORAÇÃO DO PME-PASSOS/MG: DIAGNÓSTICO E ESTRATÉGIAS DA META 1

O município de Passos está localizado no Sudoeste de Minas Gerais e tem uma população estimada em 115.970 pessoas e taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 96,8%¹². Em 2014, ano de aprovação do atual PNE (2014-2024), Passos contava com 35 (trinta e cinco) escolas de Educação Infantil entre creches e Pré-Escolas, atendendo um total de 3516 (três mil quinhentos e dezesseis) alunos nessa etapa. No total, a cidade contava com 54 (cinquenta e quatro) escolas municipais, estaduais e particulares, totalizando 22.672 (vinte e dois mil seiscentos e setenta e dois) alunos matriculados desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Ensino Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (IBGE, 2022; PASSOS, 2015).

Foi nesse cenário que a Secretaria Municipal de Educação de Passos começou a se movimentar para elaborar seu Plano Municipal de Educação dentro do estabelecido pela Lei nº 13.005/14, porém sem se atrelar ao Plano Estadual de Educação em vigor, visto que, como já foi dito, o estado de Minas Gerais somente iria aprovar um novo Plano de Educação alinhado ao PNE (2014-2024) em 2018. Assim, em junho de 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação promulgado, através da Lei nº 3.150/15.

Este trabalho buscou então analisar a lei promulgada e os dados que deram embasamento aos seus artigos, principalmente no que se refere à Meta 1 do PNE (2014-2024) aqui objeto de estudo, a saber:

[...] 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 deste PNE (BRASIL,

¹² Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/passos.html>.

2014).

Ainda em 2014, o município criou, por meio do Decreto nº 695, a Comissão Organizadora para Coleta de Dados, Elaboração e Montagem do PME de Passos, MG, e a partir do diagnóstico foi construída a lei, que trouxe em seus anexos documentos, relatórios e tabelas com as informações que embasaram o levantamento das informações (PASSOS, 2015).

Segundo o Plano Decenal Municipal de Educação, constante na Lei, em 2014, que a Rede Municipal era formada por 08 Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis), 01 Pré-Escola e 13 escolas do Ensino Fundamental; urbano e rural que também ofertavam a Pré-Escola. Por meio de convênios firmados pela Prefeitura Municipal de Passos, através da Secretaria Municipal de Educação, os alunos ainda eram atendidos em 08 instituições; creches, incluindo a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE).

Nelas, eram mantidas salas de 0 e 3 anos e salas para atendimento do 4 a 5 anos, através das subvenções através da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB¹³), Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (PASSOS, 2015).

De acordo com relatório anexo à Lei, em 2014, as instituições educacionais de Passos atendiam a apenas 23,4% da população de 0 a 3 anos; Indicador 1 B e a 87,2% dos alunos na faixa etária de 4 e 5 anos; Indicador 1 A. A fonte dos dados, segundo constou, foi calculada com base em informações do Educacenso e do Cartório de Registro Civil de Passos. Dessa forma, a tabela com o qual a Comissão trabalhou relativo à Meta 1, encontra-se abaixo:

Tabela 3 – Atendimento à Educação Infantil - 0 a 3 e 4 a 5 anos, 2014, Passos/MG

ATENDIMENTO 0 A 3 ANOS	2014	ATENDIMENTO 4 A 5 ANOS	2014
REDE MUNICIPAL	430	REDE MUNICIPAL	2095
CRECHES FILANTRÓPICAS	338	REDE PARTICULAR	400
REDE PARTICULAR	283		
TOTAL	1051	TOTAL	2495

Fonte: PASSOS, 2015, p. 26.

Assim, o desafio em Passos era chegar ao 100% de atendimento das crianças

¹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm.

de 4 a 5 anos e atingir 50% das crianças de 0 a 3 anos do município matriculadas em creches, ao final do plano. Com o propósito de alcançá-lo, vinte estratégias foram elaboradas no PME/Passos-MG, dentre elas:

Quadro 1 – Estratégias Meta 1 do PME-Passos/MG

(Continua)

1.1	Fazer levantamentos em parceria com o Sistema de Saúde, Secretaria de Assistência Social para detectar a demanda real de alunos por regiões;
1.2	A partir da análise dos levantamentos, determinar os locais onde há necessidade da construção de CEMEI's ou de ampliação (anexos) dos já existentes. A ampliação de CEMEI's pertencentes ao Convênio Pró-Infância deverá seguir a legislação pertinente ao projeto;
1.3	Participar, com eficiência, de projetos do Governo Federal que contemplem a construção de novos Cemeis e pré-escolas;
1.4	Elaborar em parceria com Assistência Social, Conselho Tutelar, Defensoria Pública, Promotoria da Infância e Conselho Municipal de Educação, documento norteador de matrículas para 0 a 3 anos e para pré-escola em período integral nas instituições municipais;
1.5	Implantar, gradativamente, as orientações do documento norteador de matrículas nas creches conveniadas;
1.6	Realizar cadastramento específico para 0 a 3 anos, no 2º semestre de cada ano, para previsão e organização da oferta de vagas, no ano seguinte, seguindo orientações do documento norteador de matrículas;
1.7	Realizar cadastramento específico para 4 e 5 anos, para previsão e organização da oferta de vagas, no ano seguinte. Segundo cronograma da Resolução do Cadastro e Matrícula da SEE/MG;
1.8	Priorizar a oferta de Educação Infantil em período parcial em pré-escolas e em escolas de ensino fundamental;
1.9	Realizar, periodicamente, estudos que possam comprovar ou não, a necessidade em oferecer a educação infantil aos alunos de 0 a 3 anos, em período parcial, podendo assim ampliar a oferta de vagas;
1.10	Receber matrículas na Educação Infantil de crianças com todas as deficiências, inclusive múltiplas deficiências;
1.11	Assegurar acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas;
1.12	Priorizar o apoio e o suporte à família, bem como a inclusão de crianças em creches e escolas de educação infantil na comunidade, fazendo o acompanhamento por meio de profissionais especializados do Centro Educacional Especializado (CAE);
1.13	Adequar a prática pedagógica às características das crianças com necessidades educacionais especiais;
1.14	Assegurar, ao longo dos próximos 10 anos, o fornecimento de materiais pedagógicos, equipamentos e mobiliários específicos de acordo com as necessidades educacionais especiais das crianças, em parceria com o Estado de Minas Gerais e a União;
1.15	Estabelecer, nos próximos anos, os padrões mínimos de infraestrutura municipal, em consonância com os padrões mínimos nacionais para ambiente interno e externo, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da educação infantil;
1.16	Realizar, em parceria com o Conselho Municipal de Educação, nos próximos anos, um recenseamento das instituições de educação infantil existentes no município, para que sejam regularizados e autorizados os seus funcionamentos de acordo com os padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e municipais;
1.17	Articular sistema de comunicação eficaz entre a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, a Superintendência Regional de Ensino, a Comissão de Educação da Câmara Municipal para a discussão e encaminhamento de ações voltadas para a Educação Infantil;

Quadro 1 – Estratégias Meta 1 do PME-Passos/MG

(Conclusão)

- 1.18 Manter e aperfeiçoar o programa de formação continuada para os professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil, priorizando a capacitação de docentes que atuam diretamente com o aluno com de necessidades educacionais especiais;
- 1.19 Municipalizar, gradativamente, as creches filantrópicas visando a continuidade do atendimento e ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil;
- 1.20 Em parceria com o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal do FUNDEB e a Secretaria Municipal de Educação, atentar para que o repasse da verba do FUNDEB às creches conveniadas tenha valor per capita adequado, para que as entidades possam realizar seus gastos com professores, material pedagógico e manutenção dos prédios, enquanto houver necessidade do convênio.

Fonte: PASSOS, 2015.

Importante salientar que para realizar a pesquisa da Meta 1 foi necessário produzir análises em relação às Metas 4 e 6, uma vez que elas se relacionam com a Meta 1. A Meta 4 determinou que é assegurado o atendimento escolar para as crianças de 4 a 17 anos (interessa-nos verificar as faixas etárias de 4 e 5 anos, objeto da pesquisa) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a última dispôs sobre a oferta em tempo integral em no mínimo, 50% das escolas públicas; Meta 6.

Ao analisarmos as informações disponíveis no diagnóstico do município em torno do Indicador 4 A, percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, os indicadores do Observatório do PNE apontavam para um percentual de atendimento, em Passos, de 78,6%, havendo de 21,4% para ser cumprido na próxima década.

Quanto ao Indicador 4 B, população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, com base nas informações descritas no mesmo diagnóstico, em 2013, 40,4% das matrículas eram em escolas exclusivas, atendidas na Apae e 59,6% em classes comuns; escola regular.

Além disso, relatavam que, em 2014, com base no Educacenso/INEP-2014, 22.917 (vinte e dois mil novecentos e dezessete) alunos encontravam-se matriculados nas escolas de Passos e 596 (quinhentos e noventa e seis) (2,6%) dos estudantes¹⁴, possuíam algum tipo de deficiência (motora ou mental, auditiva, intelectual, visual), estando distribuídos:

¹⁴ O Censo Demográfico de 2010 aponta que no município de Passos há 9.051 pessoas com algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora ou mental/intelectual) (PLANO DECENAL, p. 53).

Tabela 4 – Distribuição das matrículas de alunos com deficiência, por dependência administrativa, no município de Passos/MG

MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	QTD	%
REDE ESTADUAL	153	25,7
REDE FEDERAL	2	0,3
REDE MUNICIPAL	236	39,6
REDE PARTICULAR	205	34,4

Fonte: INEP, 2014.

Observou-se no diagnóstico realizado pela Comissão Organizadora e Equipe Técnica do PME-Passos/MG¹⁵ que não houve um detalhamento por níveis de ensino quanto a oferta do tempo integral para as crianças, apenas o percentual total da população atendida de 4 a 17 anos (Indicador 4 A).

Ademais, não houve uma citação expressa em torno do Indicador 4 B; percentual de matrículas. Encontrou-se a “Tabela 12”, entre os anos de 2007 a 2013, com o percentual de matrículas distribuídas entre classes especiais, escolas exclusivas, classes comuns (PME, 2015, p. 55).

Também, de acordo com o relatório, todas as escolas praticamente estavam em condições de receber alunos com necessidades especiais e não houve menção a nenhum tipo de intervenção necessária.

Ressaltam que todos os professores que atuam na Educação Especial declaram possuir curso específico na área de deficiência, em conformidade com as legislações vigentes e pertinentes a sua área de atuação, mas esclarecem no diagnóstico o carência das formações continuadas para os regentes (PME, 2015, p. 54).

Por fim, tecendo uma verificação relativa à Meta 6, com base nos mesmos documentos das demais, a Educação em Tempo Integral em Passos, ou seja, em que a permanência dos alunos na escola passa a ser igual ou superior a sete horas diárias, de acordo com o Plano Decenal Municipal de Educação, em 2014, indicou que 92% das Escolas Municipais; Indicador 6 A atendiam os 37% dos alunos (Indicador 6 B) matriculados nestas instituições, dados dos Cemeis não foram informados pela municipalidade, conforme o diagnóstico da Comissão (PME, 2015, p.43).

Destaca-se que no documento mencionado acima não foi possível estabelecer

¹⁵ Comissão do PME/Passos-MG, instituída pelo Decreto 695, de 22/09/14.

o percentual do número de crianças atendidas em tempo integral na Educação Infantil com a faixa etária de 4 e 5 anos, uma vez que no relatório não houve o detalhamento por nível de ensino.

Na Rede Estadual o alcance da educação em tempo integral foi de 62,5% das escolas; Indicador 6 A e 10% dos alunos; Indicador 6 B, não levando também em consideração os Cemeis.

Da totalidade dessa rede apenas duas unidades escolares não realizaram o programa denominado “Mais Educação”; uma pela falta do transporte disponibilizado pela Prefeitura Municipal e a outra pela falta de interesse em aderir ao programa, o que ocorreu posteriormente.

Enfatizar para o elevado percentual de atendimento o fato de que, em 2008, o Governo Federal implementou o “Programa Mais Educação”, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10. O programa constituiu-se tendo como objetivo ampliar a jornada nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, a partir das adesões pelas redes estaduais e municipais de ensino para que pudessem ofertar o acompanhamento pedagógico, práticas de esportes, educação ambiental, direitos humanos, entre outros. Para isso, o programa disponibilizou recursos financeiros para custear as compras de materiais de consumo, permanentes, ressarcimento de monitores e kit de materiais.

De acordo com as informações contidas no diagnóstico realizado no Plano Decenal Municipal de Educação e utilizado para elaborar o PME/Passos-MG o programa “Mais Educação” foi importante porque elevou o número de escolas ofertando a educação em tempo integral. De 2013 para 2014 houve um aumento de 20%.

É importante frisar o programa passou por sérias mudanças após a publicação da Portaria do MEC nº 1.144/2016 e acabou sendo encerrado definitivamente em 2019.

4 A EXECUÇÃO E O MONITORAMENTO DA META 1 DO PME DE PASSOS/MG

As primeiras análises documentais sobre o monitoramento das metas revelaram a ausência de relatórios que demonstrassem um acompanhamento sistemático da execução do plano. Observou-se, portanto, uma negligência com relação ao cumprimento do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação.

O monitoramento tem como propósito dar à população e aos cidadãos, transparência com relação às metas e estratégias do plano que tem como objetivo a melhoria no atendimento da Educação Infantil. O não monitoramento dele dá indícios de que as ações dos municípios não estão sendo planejadas de acordo com diagnósticos sobre a realidade concreta. Ressalta-se, ainda, que o novo contexto ocasionado pela pandemia de Covid-19¹⁶, a partir de 2020, impactou as coletas de dados por parte das instituições produtoras, as quais foram obrigadas a adotar novas maneiras de coletar as informações. Ademais, não foi possível aplicar o Censo Demográfico em 2020, fato que prejudicou a aferição e emissão dos dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como previsto, interferindo e afetando, significativamente, na aplicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Sem dúvidas, a produção de estatísticas educacionais de uma forma geral ficou dificultada e as condições das informações apresentadas aqui devem levar em consideração os efeitos da Pandemia de Covid-19 sobre elas e as avaliações educacionais no Brasil, decorrentes dos cortes de verba destinados à realização do Censo Demográfico pelo IBGE e outros centros de pesquisa.

Uma das constatações iniciais foram as lacunas em torno das informações contidas no monitoramento e a maneira superficial de como a fiscalização do Plano Municipal de Educação, em Passos, ocorreu. Não foi possível encontrar na Secretaria Municipal de Educação um histórico linear, uma base de informações dos avanços e acontecimentos relativos à política do Plano Nacional e à continuidade das políticas

¹⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019.

públicas, o que dificultou enormemente a busca dos fatores relativos à fiscalização.

Essa ausência dos dados do monitoramento das ações do Estado para a realização das metas do Plano Nacional de Educação, assim como de outros dados, não foram prejudiciais apenas para a pesquisa, para os pesquisadores, mas para a população, para a transparência sobre as ações do Estado na educação. Com isso, ficou impossível de os cidadãos, individualmente ou em ações coletivas, constrangê-lo a realizar o que foi determinado por lei, neste caso específico, a Lei 13.005/2014.

Verificou-se que durante todo o período da aprovação da lei não ocorreu uma centralidade no controle dos elementos e dos fatos que compuseram o percurso do plano. O detalhamento dos dados utilizados para a elaboração do diagnóstico, que culminou no Documento de Referência, impediu uma análise pormenorizada do ponto de partida para a elaboração de um Plano Municipal.

Notou-se, inclusive como um problema da pesquisa, o número ínfimo de materiais públicos e a dificuldade que qualquer cidadão tem para acompanhar a execução das ações educacionais, vista a complexidade para apurar os dados. Observou-se que não foi concebível nem apurar no plano a taxa de elevação de matrículas ou o número de unidades ampliadas ou inauguradas em consequência do déficit do detalhamento de informações.

Destaca-se que, através do Decreto nº 345, de 19 de abril de 2017, foi nomeada uma Comissão Coordenadora composta por representantes do Ministério Público, Comissão Municipal da Educação na Câmara dos Vereadores e Conselho Municipal de Educação, além da Equipe Técnica do PME¹⁷ para elaborar um Relatório Anual de Monitoramento do PME de Passos/MG¹⁸.

Foi a partir desse decreto que a pesquisadora realizou as buscas em torno dos materiais públicos que subsidiam o estudo. Foi encontrado somente um documento, datado de 07 de novembro de 2018, constatando-se que houve um descumprimento da própria Lei Municipal nº 3.150/15, considerando que no §3º do Artigo 5º ficou determinado o monitoramento contínuo e avaliações periódicas, no período mínimo de 2 anos.

Além disso, no Artigo 7º, §3º da Lei nº 13.005/2014 se estabeleceu que “os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão

¹⁷ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php>.

¹⁸ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php>.

mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE” (BRASIL, 2014).

No Artigo 5º, §1º, inciso I da Lei do PME/Passos-MG aprovada, tratou que seriam competências das instâncias que monitoram o PME a divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet. Assim:

Artigo 5º- o cumprimento das metas do PME será objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizado sem prejuízo de outras, pelas seguintes instâncias: Conselho Municipal de Educação-CME, Comissão de Educação da Câmara Municipal dos Vereadores e Ministério Público (PASSOS, 2015).

Inegavelmente, foi disponibilizado apenas um documento público; o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Passos/MG, datado de 07 de novembro de 2018 na página do PNE em Movimento¹⁹, uma plataforma criada através do Ministério da Educação (MEC) de forma a apoiar a cooperação federativa, auxiliando a gestão dos recortes territoriais no campo educacional, com ênfase nas ações de planejamento cooperativo, assistência técnica e interlocução com os estados e municípios.

Ressalta-se que, sem êxito, foi pesquisado na internet se a Comissão de Educação da Câmara dos Vereadores, MP e Conselho Municipal de Educação, instâncias com a competência de realizar o monitoramento contínuo do PME-Passos/MG, divulgaram em seus respectivos sítios institucionais os resultados analisados, entretanto nenhuma publicação foi localizada.

Ademais, houve contatos telefônicos da pesquisadora com o Ministério Público do Estado de Minas Gerais, MP local, Câmara dos Vereadores e Conselho Municipal de Educação com o objetivo de ratificar essa ausência de publicação.

Com o intuito de compreender mais claramente se a falta dos relatórios de avaliação posteriores a 2018 se restringiu apenas a Passos, foi realizada uma verificação dos planos das cidades ao entorno como Formiga, Capitólio, Itaú de Minas, São Sebastião do Paraíso, Alpinópolis, Carmo do Rio Claro e Alfenas.

Constatou-se que todos os monitoramentos inseridos na página do PNE em Movimento ocorreram no mesmo ano, 2018, inexistindo os lançamentos dos relatórios de alguns municípios, dentre eles Carmo do Rio Claro, Itaú de Minas, Alfenas e São

¹⁹ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php#>.

Sebastião do Paraíso, não sendo possível identificar o motivo da ausência dessas informações.

Avançando na procura em relação aos anos subsequentes, nenhuma outra divulgação dos municípios citados foi localizada, o que conduziu ao entendimento de que existiu uma descontinuidade por parte do Governo Federal em relação aos lançamentos e acompanhamento da política pública em torno do cumprimento das metas estabelecidas nos Planos Municipais de Educação, convergentes com o PNE (2014-2024).

A partir das buscas documentais realizadas, identificou-se ainda que apesar da aprovação do Plano Municipal de Educação ter acontecido em 24 de junho de 2015, apenas em 21 de dezembro de 2016, através da Lei nº 3.245, foi que houve a criação do Conselho Municipal de Educação, onde se estabeleceram as suas competências, organização e funcionamento, ou seja, uma das instâncias responsáveis pelo monitoramento do PME só foi constituída um ano e meio após a aprovação dele.

Anterior à criação do Conselho Municipal de Educação o único documento público encontrado referindo-se ao Conselho foi a Lei Orgânica do Município, de 19 de março de 1990, onde estabeleceu no Artigo nº 82 que ele é um órgão consultivo para as ações e planejamento da Educação no Município e tem o poder de fiscalizar o desenvolvimento da atividade educacional a partir da sua formação com os membros relacionados na lei.

Complementarmente, é muito salutar e relevante destacar que com a aprovação da Lei nº 12.527, sancionada em 18 de novembro de 2011, somente em 09 de dezembro de 2015, através do Decreto nº 1.162, que a administração municipal regulamentou as normas e procedimentos para que o cidadão acesse às informações públicas, o que acarretou a dificuldade para obter outras informações, como no caso existente sobre o Conselho Municipal de Educação.

Ademais, não é razoável que onze anos após a regulamentação de uma lei federal tão relevante para o país como a política pública da educação não esteja disponibilizada e atualizada, publicamente, para que possa ser compreendida pelo cidadão.

Diante da ausência de materiais públicos que também foi utilizado o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Passos/MG, elaborado em 21/12/2021, ano base 2020, pelos membros responsáveis pela Comissão Coordenadora composta pelos técnicos da Secretaria de Educação, representantes

do Ministério Público, Comissão de Educação da Câmara Municipal e Conselho Municipal de Educação e os documentos existentes na Secretaria Municipal de Educação de Passos.

Em decorrência do último monitoramento não estar disponível em nenhum sítio institucional, fato já tratado anteriormente em relação ao prejuízo que traz à população quanto ao acompanhamento da execução da lei, o documento foi solicitado pela pesquisadora diretamente ao setor responsável, a fim de contribuir com a pesquisa.

A partir das análises dos Relatórios de 2018 e 2021, em conjunto com dados complementares, buscou-se verificar o quanto o Município de Passos progrediu na universalização escolar de 0 a 5 anos, contudo sem deixar de considerar e observar a oferta da educação especializada, estabelecida na Meta 4, e o atendimento do período integral definido na Meta 6, levando-se em consideração que são direitos constitucionais adquiridos para as faixas etárias objeto da pesquisa, estabelecidas na Meta 1. Somam-se a isso os desafios existentes para que, ao final da vigência do PME/Passos-MG, em 2024, o município atenda à legislação vigente.

Destaca-se, imediatamente, que no monitoramento não existiram elementos para quantificar e compreender a construção do caminho percorrido para alcançar as metas planejadas. Nele, não se encontrou uma análise comparativa e o histórico que pudesse dar consistência ao que foi apurado, constando apenas se a estratégia estava em andamento, não foi iniciada ou já foi realizada.

No Monitoramento da Comissão expedido em 2018, com análise referente a 2016, o Município atendeu 100% da população do Indicador 1 A; 4 e 5 anos e 26,7 % do Indicador 1 B; 0 a 3 anos.

Tratando-se do Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Passos/MG, elaborado em 2021 e fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos de 0 a 3 anos; Indicador 1 B e 100% dos alunos de 4 e 5 anos; Indicador 1 A foram atendidos.

Ressalta-se que para apurar esse percentual de atendimento, a Secretaria Municipal de Educação realizou um estudo, com base nos dados de 2020, a partir das informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Saúde das crianças cadastradas de 0 a 3 anos nos Programas Saúde das Famílias (PSFs) do município. Além disso, averiguou no Cartório de Registro Civil de Passos os nascimentos nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020 para verificar o percentual da população da referida faixa que era atendida na Educação Infantil do Município de Passos, incluindo os Cemeis, creches

conveniadas e escolas particulares.

Enfatiza-se que a Prefeitura Municipal de Passos, através da Secretaria Municipal de Educação, manteve pactuados os convênios com as instituições filantrópicas; as creches, como uma ação de planejamento para aumentar o número de vagas. Em 2020, ofertou 629 vagas distribuídas entre Berçário, Maternal I, Maternal II, Pré-4 anos, Pré-5 anos.

Para estimar a população foram considerados os nascimentos nos períodos de abril de 2017 a agosto de 2020, uma vez que os alunos que nasceram antes de abril de 2017 já foram matriculados no 2º período da Pré-Escola (Pré-4 anos) e as crianças nascidas após agosto de 2020, não tinham 6 meses completos na data do início do ano letivo de 2021.

Quanto ao cômputo do número de nascimentos fornecidos pelo Cartório de Registro Civil de Passos, descontou-se 20% relativo ao número de natimortos, das crianças que não mais residiam no município e dos que faleceram.

Assim, a projeção a seguir, estimou a população encontrada através dos dados apurados e fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Passos:

Tabela 5 – Projeção populacional 0 a 3 anos de 2017 a 2020, a partir dos dados do Cartório de Registro Civil de Passos

Cartório de Registro Civil de Passos			
Ano de nascimento	Nº de crianças	Total	População estimada (-20%)
2017	1156	5543	4434 crianças
2018	1694		
2019	1688		
2020	1005		

Fonte: adaptada pela pesquisadora, com base nas informações da Secretaria Municipal de Educação de Passos, anos 2017-2020.

Já no cálculo do número de crianças cadastradas nos Programas Saúde das Famílias (PSFs) acrescentou-se 20% na população relativa às não cadastradas.

Constatou-se que o critério utilizado quanto ao número de natimortos e falecimentos não foi utilizado em 2014 para o diagnóstico do Plano Decenal Municipal de Educação e por conseguinte no PME/Passos-MG, o que explicou a diferença no resultado do cálculo.

Tabela 6 – Projeção populacional 0 a 3 anos, a partir dos dados dos PSFs, entre abril de 2017 a agosto de 2020

Número de crianças cadastradas nos PSFs de Passos	População estimada (+20%)
3433	4119

Fonte: elaborada pela autora, com base nas informações da Secretaria Municipal de Educação de Passos, abril de 2017 a agosto de 2020.

A partir do número estimado de crianças nascidas e o número de crianças cadastradas nos PSFs de Passos, se encontrou a média de crianças de 0 a 3 no município de Passos, conforme tabela a seguir:

Tabela 7 – Média da população estimada de 0 a 3 anos em Passos/MG

Número de crianças nascidas	Número de crianças cadastradas
4434	4119
População estimada de 0 a 3 anos no Município de Passos (média) 4276 crianças ²⁰	

Fonte: elaborada pela autora, baseada nas informações da Secretaria Municipal de Educação de Passos entre abril de 2017 a agosto de 2020.

Com base na média populacional de 0 a 3 anos tem-se, abaixo, o montante de alunos atendidos na Educação Infantil do município de Passos:

Tabela 8 – Percentual alunos de 0 a 3 anos atendidos, em Passos/MG

População estimada	Alunos atendidos na Educação Infantil do Município de Passos	Percentual de atendimento
4276 crianças	1153 alunos distribuídos nos Cemeis e creches conveniadas) 308 alunos nas escolas particulares	34,16%
Total: 1461 alunos		

Fonte: elaborada pela autora, com base nas informações da Secretaria Municipal de Educação de Passos entre abril de 2017 a agosto de 2020.

A partir da média entre os dados da Secretaria Municipal de Saúde e a população estimada pelo número de nascimentos até 2020 chegou-se ao percentual de atendimento no município de 34,16% até 3 anos; Indicador 1B. É importante

²⁰ A Secretaria de Educação utilizou como critério para estimar a população do 0 a 3 anos, além dos dados cartoriais, os dados dos PSFs, considerando as carteiras de vacinação e o cadastro do Sus.

mencionar que não existe um documento que comprove esse percentual indicado.

Observou-se uma inconsistência ao verificar o percentual indicado no Relatório da Comissão, em 2021, quanto ao atendimento de 0 a 3 anos e as informações fornecidas pela Secretaria de Educação, visto que a primeira citou 25% enquanto a segunda 34,16% no atendimento.

Não foi possível identificar se o fato se tratou apenas de um erro material exatamente em virtude da não centralidade das informações por um setor responsável pelo monitoramento dentro da SME.

Quanto ao atendimento da população de 4 e 5 anos que frequenta a creche ou a escola o relatório mencionou o atendimento de 100% das crianças; Indicador 1A.

De acordo com o setor responsável pelas matrículas na SME todos os estudantes, a qualquer momento, que procuram as vagas nessas etapas são atendidos, uma vez que a lei estabeleceu a obrigatoriedade da oferta pelo município.

Com vistas a atender as estratégias elaboradas para a executar o plano e com o objetivo de organizar e subsidiar o planejamento da demanda e oferta das vagas dos alunos da Educação Infantil (até 3 anos/ 4 e 5 anos) nas unidades públicas de ensino, a Secretaria Municipal de Educação utilizou o Cadastramento Escolar no Município de Passos, nas variadas regiões do Município.

Por meio dele foi possível distribuir, para o ano seguinte, as turmas nas escolas de Educação Infantil; Cemeis, nas creches conveniadas, e nas escolas que oferecem turmas de 4 e 5 anos.

O cadastramento escolar acontece no segundo semestre do ano corrente e possui a participação da 27ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), que através de resolução, orienta anualmente os trabalhos e as matrículas da SME.

A partir de 2015, a SME adotou o cadastramento escolar presencial, inicialmente na Secretaria de Educação, inclusive para alunos de 0 a 3 anos, uma vez que o município não conseguia atender a todos que pleiteavam as vagas. Desta forma, as filas de pais que até dormiam na porta dos Cemeis deixaram de existir.

Além disso, as publicações das listas dos cadastrados com as devidas classificações tornaram o processo transparente. Consonante à resolução citada acima, as turmas de Educação Infantil foram formadas desde a mais tenra idade obedecendo à data de corte, definindo que a criança deveria completar a idade em 31/03 do ano seguinte, nas diferentes etapas.

Ademais, em 2015, um documento norteador para as matrículas foi implementado, estabelecendo os critérios para a classificação dos cadastrados, e foi ao longo dos anos sendo modificado à medida que o processo foi se consolidando no município.

Até o ano de 2021 a obtenção da vaga era priorizada pela vulnerabilidade social, pelo zoneamento e pelo trabalho da mãe; a documentação referente a estas informações deveriam ser apresentadas no ato da matrícula, uma vez que o cadastro foi feito de forma on-line.

A SME priorizou, em 2021, o atendimento em período integral para as turmas de 0 a 3 anos e com poucas exceções foram montadas turmas de período parcial, com base em uma pesquisa realizada entre as famílias quanto ao desejo ou não de deixar a criança em tempo integral.

O critério de prioridade estabelecido pela SME para que os alunos da Educação Infantil (0 a 5 anos) tivessem o acesso ao tempo integral nas escolas e creches foi a comprovação do trabalho da mãe.

Outra medida adotada pela SME para aumentar a oferta de vagas de 0 a 3 anos foi encaminhar os alunos de 4 e 5 anos para as escolas que têm continuidade no Ensino Fundamental.

Dentre as estratégias estabelecidas para ampliar o atendimento da Educação Infantil, o município se manteve articulado com o Governo Federal, pleiteando através da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro-Infância), uma importante ação do governo, instituída em 2007, com o objetivo de garantir o acesso das crianças às creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

Além disso, foram realizados levantamentos em parceria com a Secretaria de Saúde e Assistência Social, projetando uma demanda de atendimento da população nos bairros para nortear a ampliação, construção de Cemeis ou a oferta de vagas nas creches.

Desde a aprovação do PME/Passos-MG foram inauguradas 02 unidades de Educação Infantil e ampliadas 03 unidades de ensino. Assim, até 2021 a rede municipal possuía 11 Cemeis, 13 escolas de Ensino Fundamental e 01 Pré-Escola. As três escolas que foram ampliadas tiveram como objetivo aumentar a oferta de vagas, sendo duas delas de 0 a 3 anos.

Vale destacar que a Secretaria Municipal de Educação de Passos organizou suas unidades escolares em conformidade com as diretrizes da 27ª Superintendência Regional de Ensino e portanto, no ano de 2020, de acordo com a Resolução CEE nº 472, de 19 de dezembro de 2019 que dispôs sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil no sistema estadual de ensino de Minas Gerais, as crianças foram organizadas, por professor, com a seguinte quantidade: 0 a 12 meses - até 8 crianças, 1 a 2 anos até 12 crianças, 2 a 3 anos até 15 crianças, 3 a 4 até 20 crianças, 4 a 5 até 20 crianças e 5 a 6 anos e oito meses até 25 crianças.

Com efeito, todas as ações mencionadas acima buscam que ao término do PME/Passos-MG, a Educação Infantil no Município cumpra ao disposto na Meta 1, que trata de:

[...] 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% das crianças de até 3(três) anos até o final da vigência deste PME (PASSOS, 2015, p. 5-7).

Segundo o relatório elaborado, em 21/12/2021, pela Comissão instituída para monitorar e avaliar o Plano Municipal, entre as estratégias elaboradas com o intuito de atingir a Meta 1 do PME/Passos-MG, apenas as estratégias 1.18, 1.19 e 1.20 não foram iniciadas. São elas:

- a) 1.18 – manter e aperfeiçoar o programa de formação continuada para professores e demais profissionais da Educação Infantil;
- b) 1.19 – municipalizar, gradativamente, as creches filantrópicas;
- c) 1.20 – valor adequado da verba do Fundeb para as creches conveniadas.

Entretanto, ao verificar as análises e constatações contidas nas Notas Técnicas da Equipe Técnica do PME/Passos-MG, referentes às ações realizadas em 2020, em 14 de julho de 2022, apenas nas estratégias 1.18, 1.19 não foram destinados recursos para atender ao exposto nelas.

Apesar de ser mencionado no Relatório que a Estratégia 1.20 não foi iniciada, verificou-se uma contradição quanto à informação, considerando que a mesma Nota Técnica argumentou sobre um aumento nos recursos destinados às subvenções e alegou sobre a necessidade da continuidade dessa elevação.

De certo, não é possível pensar em universalização da Educação Infantil sem verificar o cumprimento da Meta 4 pelo município de Passos. Nela, se estabeleceu que:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (PASSOS, 2015).

Sem dúvidas, interessa nessa meta apurar apenas a população de 4 e 5 anos, com deficiência, por ser a faixa etária pertencente ao objeto da pesquisa na Meta 1.

Levando-se em consideração a Meta 4 o relatório expedido pela Comissão de Monitoramento do PME/Passos-MG, em 2018, com base no dado municipal, apurou o percentual de 88,60% com base no Censo Escolar de 2017 e 78,6% como dado oficial, com base no Censo Escolar 2013, em relação ao cumprimento do Indicador 4 A; percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.

Em 2021, o mesmo Indicador noticiou no relatório um percentual de 78,60% (base 2020), porém se pautou em um outro parâmetro para o cálculo do percentual; o Censo Demográfico 2010. Notou-se que não foi usado o mesmo critério para a avaliação do Indicador 4 A pela Comissão.

Ademais, se utilizar do Censo Demográfico de 2010 não traduziu a realidade e não refletiu as mudanças decorridas nos dez anos. Para que houvesse um monitoramento mais efetivo seria necessária uma análise temporal aproximada, capaz de refletir os dados para a elaboração de ações governamentais que respondessem às necessidades da população.

Por outro lado, no Indicador 4 B; percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica, em 2018, não fez menção ao percentual de matrículas desse indicador, todavia no diagnóstico de 2021 trouxe um percentual de 80,5% de matrículas, utilizando o indicador do Censo Demográfico 2010.

Destaca-se que o Censo Demográfico é uma pesquisa realizada pelo IBGE a cada dez anos. Através dela há um levantamento amplo dos dados sociais, educacionais e econômicos da população brasileira que permitem radiografar a realidade, a fim de orientar as decisões do cenário nacional, estadual e municipal.

A falta dos dados emitidos pelo Censo Demográfico, em 2020, prejudicou e afetou a distribuição dos recursos financeiros para estados e municípios, além de impactar na definição das políticas públicas e sociais. Para além disso, comprometeu o monitoramento das metas estabelecidas, aqui em questão, o Indicador 4 B.

Tabela 9 – Percentuais de matrículas Indicadores 4 A e 4 B, em Passos/MG

INDICADOR	ATENDIMENTO	% 2018	% 2021
INDICADOR 4 A	percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola	78,6%	78,60%
INDICADOR 4 B	percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD	--	80,5%

Fonte: elaborada pela autora, com base nas informações dos Relatórios de Monitoramento do PME-Passos/MG, anos 2018 e 2021.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica seria inevitável deixar de fora da discussão o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito também na Meta 6, que estabeleceu:

[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PASSOS, 2015).

A partir do relatório confeccionado pela Comissão de Monitoramento, constatou-se que no ano de 2018, em Passos, o Indicador 6 A; percentual de alunos no tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, alcançou 38,1% de acordo com os dados da SME e 12,1% com base no indicador do INEP/Censo Escolar.

Em 2021, inexistiu no relatório o percentual dessa meta, tratando com base nos dados da SME. A oferta do tempo integral baseou-se no indicador do Censo Demográfico IBGE-2010, fixando um percentual de 20,20% em torno do Indicador 6 A.

Já em relação ao Indicador 6 B; percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas/diárias em atividade escolar, em 2018, o dado municipal indicou um percentual de 75% das escolas, enquanto o dado oficial sinalizou 51,3%, baseado no Censo Escolar 2013.

Tratando da mesma meta, em 2021, o relatório apontou um percentual de 70%, como dado oficial, para as escolas públicas que possuíam ao menos um aluno em tempo integral. O percentual do dado municipal não foi determinado. Tem-se no

Indicador 6 A:

Tabela 10 – Percentual Indicador 6 A, em Passos/MG

INDICADOR 6 A		Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica	
META PREVISTA PARA O PERÍODO		META ALCANÇADA NO PERÍODO 2018	META ALCANÇADA NO PERÍODO 2021
2018	2021		
14,7%	22%	DADO OFICIAL - 12,10%	DADO OFICIAL - 20,20%
		DADO MUNICIPAL – 38.10%	DADO MUNICIPAL - --

Fonte: adaptada pela autora, com base nas informações dos Relatórios de Monitoramento do PME- Passos/MG, anos 2018 e 2021.

Quanto ao Indicador 6 B, tem-se:

Tabela 11 – Percentual Indicador 6 B, em Passos/MG

INDICADOR 6 B		Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares	
META PREVISTA PARA O PERÍODO		META ALCANÇADA NO PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO 2021
2018	2021		
53,10%	92%	DADO OFICIAL - 51,30%	DADO OFICIAL - 70%
		DADO MUNICIPAL - 75%	DADO MUNICIPAL - 0%

Fonte: adaptada pela autora, com base nas informações do Relatório de Monitoramento do PME- Passos/MG.

Chamou a atenção na pesquisa que no diagnóstico houve uma divisão demonstrando o percentual de atendimento dos Indicadores 6 A e 6 B nas redes municipal e estadual, contudo nos monitoramentos de 2018 e 2021 esse desmembramento não foi realizado.

É necessário destacar aqui que mesmo a Lei nº 13.005/14 preconizando no Artigo 5º, §1º, inciso I, sobre a divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações, o que vem sendo realizado pelo INEP por meio da publicação dos Relatórios de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), eles não contribuíram diretamente para que cada município verificasse o seu desempenho, uma vez o documento tratou somente da educação nacional e dos estados.

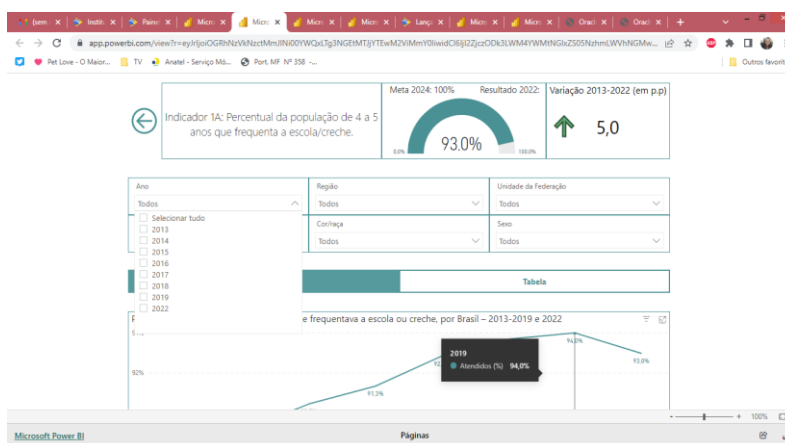
A ausência de um trabalho coordenado entre os entes da federação e seus

sistemas de ensino, reforçou a necessidade do apoio da União para que municípios e estados possam se articular para alcançar as diretrizes do PNE (2014-2024).

Mesmo com o lançamento do Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), ocorrido em 28 de dezembro de 2022, observou-se a ausência de instrumentos para conferir os progressos dos planos municipais. A ferramenta passou por transformações importantes, permitindo interações e desagregação por municípios em algumas metas, o que não deixou de comprometer a validação, os avanços realizados pelos municípios e o monitoramento pelo cidadão.

Em 03/07/2023 foi atualizado o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação e no tocante à Meta 1 novamente não foi possível verificar o município, separadamente, mas por estados. A pesquisa observou ainda que existiu um salto de 2019 para 2022 (Figura 1), criando uma insegurança quanto aos percentuais indicados.

Figura 1 – Indicador 1 A no Painel de Monitoramento do PNE



Fonte: foto extraída pela pesquisadora do Painel de Monitoramento do PNE, 2023.

De acordo com os dados existentes no painel de monitoramento em torno do Indicador 4 A, de igual modo, não foi possível verificar individualmente o município, enquanto o Indicador 4 B sim, que indicou um atendimento de 94,8%, com base no Censo Demográfico de 2010.

Por último, o Indicador 6 A, entre os anos de 2013 a 2022 apontou que 21,8% dos alunos em Passos estavam em tempo integral. Foi observado que qualquer ano ou anos que fossem cetados na ferramenta apontavam para o mesmo percentual; 21,8%. Já o Indicador 6 B indicou um percentual de 41,5% (mesmo parâmetro do Indicador 6 A) para a oferta em Passos. Igualmente nessa meta não se alterou a

porcentagem quando foram indicados anos distintos.

Foi buscando esse acompanhamento e compreensão que surgiu, em 2013, o OPNE - Observatório do PNE. Por iniciativa de vinte e oito organizações ligadas à educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, sob a coordenação do Todos pela Educação, foi lançado o projeto que buscou dar transparência aos dados da educação brasileira e monitorar o PNE (2014-2024) para que ele seguisse como uma agenda norteadora das políticas educacionais²¹.

Gramsci (2001) já denunciava acerca da formação de intelectuais a serviço da manutenção da sociedade capitalista e dos interesses da burguesia. Segundo ele, as diversas determinações e mediações ligados à categoria intelectual consistia na formação de mão de obra ou prepostos para serem capazes de dar conta das demandas do processo de expansão do capital e do aumento ideológico, garantido dessa maneira a aceitação necessária por parte dos dominados (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021, p. 5, 6).

Além disso, Gramsci em 1932 identificou que a escolha dos pensadores e a divulgação das ideias da burguesia é algo pertencente à classe hegemônica, que não tem interesse em revolucionar a sociedade e muito menos a querer correr o risco de que conteúdos se tornem populares, divergindo assim ao propósito de se eternizar no poder. Desejam, pois, a reprodução e a sua conservação (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021, p. 6). Ainda afirmam esses pensadores:

[...] que todo grupo social hegemônico, que domina o modo de produção econômica, cria para si camadas intelectuais orgânicas a fim de propiciar consistência e homogeneidade ao modo de produção. Atuam esses intelectuais, além do campo da economia política, também na concepção de ideias filosóficas, na produção e organização cultural, no direito, e em outros campos da sociedade, especialmente aqueles que se voltam para criação de novas técnicas e de especializações profissionais que atendam às demandas do mercado (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021, p. 6).

Frente à necessidade de conferir os percentuais indicados nos relatórios elaborados em 2018 e 2021 pela Comissão de Monitoramento do PME/Passos-MG, que a pesquisadora explorou as informações existentes no PNE em Movimento, Observatório do PNE, Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais e dados do INEP/Censo Escolar para confrontá-los ou ratificá-los.

Outrossim, alicerçado nos relatórios existentes no PNE em Movimento²²,

²¹ Saiba mais em: <https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio>.

²² Saiba mais em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php.

Relatório Linha de Base 2018-INEP, tem-se em Passos, nos Indicadores 1 A, 1 B, 4 A, 4 B, 6 A e 6 B os percentuais de atendimento abaixo relacionados:

Quadro 2 – Percentuais dos Indicadores no PNE em Movimento (ano base 2018)

INDICADOR	DESCRIÇÃO	% APURADO
1 A	% população 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche	79,6%
1 B	% população 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche	22,7%
4 A	% população 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola	78,6%
4 B	% matrículas alunos 4 a 17 anos com deficiência que estudam em classes comuns da educação básica	80,5%
6 A	% oferecer pelo menos 25% da educação básica em tempo integral para os alunos	20,2%
6 B	% das escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7h diárias em atividades escolares	70%

Fonte: elaborado pela autora, com base no PNE em Movimento – Meta 1 A e B (IBGE 2010, Censo Populacional 2010, Pnad 2004-2013), Meta 4 A e B (Censo Demográfico 2010, Censo Educação Básica 2009-2013), Meta 6 A e B (Inep/Censo Escolar Educação Básica, série histórica 2009-2013).

Ao utilizar a ferramenta do Observatório do PNE²³, relativa ao Indicador 1 A (universalizar 4 e 5 anos) e Indicador 1 B (ampliar oferta de 0 a 3 anos), nenhuma informação do município de Passos estava disponível. É importante destacar que em diversos momentos e dias as simulações foram tentadas, mas todas as vezes as respostas mantiveram-se inalteradas uma vez que os últimos dados foram de 2018.

Igualmente, buscando os percentuais relativos aos Indicadores 4 A; percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola e 4 B; percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos, com deficiência, que estudam em classes comuns, verificou-se que estava disponível somente o Indicador 4 B, sendo:

Tabela 12 – Total/percentual de alunos com deficiência, por rede de ensino, matriculados em classes comuns; Indicador 4 B

(Continua)

ANO	REDE ENSINO EM PASSOS/MG							
	MAT.MUN.	%	MAT.EST.	%	MAT.FED.	%	MAT.PRIV.	%
2014	116	100%	164	100%	0	100%	17	8,30%
2015	180	100%	164	100%	1	100%	16	7,10%
2016	152	100%	195	100%	1	100%	12	6,80%

²³ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>.

Tabela 13 – Total/percentual de alunos com deficiência, por rede de ensino, matriculados em classes comuns; Indicador 4 B

(Conclusão)

REDE ENSINO EM PASSOS/MG								
ANO	MAT.MUN.	%	MAT.EST.	%	MAT.FED.	%	MAT.PRIV.	%
2017	127	100%	211	100%	3	100%	22	15,50%
2018	150	100%	251	100%	5	100%	28	23,70%
2019	170	100%	250	100%	5	100%	27	39,10%
2020	167	100%	287	100%	4	100%	17	33,30%

Fonte: Observatório PNE, MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, elaborado por Todos pela Educação e adaptada pela pesquisadora, anos de 2014 a 2020.

Com o objetivo de indicar, especificamente, dentro do Indicador 4 B o percentual da população de 4 e 5 anos matriculados em salas comuns, na análise foi realizado um filtro na plataforma do Observatório do PNE²⁴, determinando o município, a etapa da Pré-Escola das Redes Municipal e Privada e também a creche. Não foram indicadas as Redes Estadual e Federal, considerando que a oferta gratuita dessa etapa do ensino é atribuição da Rede Municipal. Assim:

Tabela 14 – Matrículas nas Creches e Prés em salas comuns entre 2014 a 2020

EDUCAÇÃO INCLUSIVA MATRÍCULAS C. COMUNS	ANO 2014	ANO 2015	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019	ANO 2020
CRECHE	2	3	2	5	13	11	11
% CRECHE	0,67%	0,83%	0,56%	1,38%	3%	2,43%	2,32%
PRÉ-ESCOLA	24	28	19	28	44	52	45
% PRÉ-ESCOLA	8,08%	7,76%	5,28%	7,71%	10,14%	11,5%	9,47%

Fonte: Observatório PNE, MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, elaborado pelo Todos pela Educação e adaptada pela pesquisadora.

Avançando a pesquisa no Observatório do PNE²⁵, buscando verificar os Indicadores 6 A; percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral e 6 B; percentual de escolas públicas ao menos um aluno em tempo integral, encontrou-se entre os anos de 2014 a 2020 a seguinte situação:

²⁴ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva>.

²⁵ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral>.

Tabela 15 – Porcentagem de matrículas em tempo integral, por rede de ensino, Indicador - 6 A

ANO	REDE	Nº MATRÍCULAS	% PASSOS
2014	Federal	56	100%
	Estadual	1048	10,10%
	Municipal	2432	33,9%
2015	Federal	119	100%
	Estadual	1033	10,50%
	Municipal	3138	42%
2016	Federal	194	100%
	Estadual	1313	12,90%
	Municipal	2425	31,5%
2017	Federal	251	100%
	Estadual	1152	11,09%
2018	Federal	288	100%
	Estadual	1585	16,80%
	Municipal	1542	19,1%
2019	Federal	300	100%
	Estadual	0	0%
	Municipal	1314	16,8%
2020	Federal	293	100%
	Estadual	688	7,70%
	Municipal	1440	17,8%

Fonte: Observatório PNE, MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, elaborado pelo Todos pela Educação e adaptada pela pesquisadora, entre os anos de 2014 a 2020.

Utilizado o filtro no sistema para identificar o percentual de escolas com matrículas em Tempo Integral, na rede pública, obteve-se:

Tabela 15 – Percentual de escolas públicas com matrículas em tempo integral Indicador - 6 B

(Continua)			
ANO	REDE	Nº ESC./CRECHES	% PASSOS
2014	Federal	1	100%
	Estadual	10	62,50%
	Creche	7	100%
	Pré	10	45,5%
2015	Federal	1	100
	Estadual	10	62,50%
	Creche	8	100%
	Pré	11	47,8%

Tabela 15 – Percentual de escolas públicas com matrículas em tempo integral
Indicador - 6 B

			(Conclusão)
ANO	REDE	Nº ESC./CRECHES	% PASSOS
2016	Federal	1	100%
	Estadual	13	81,30%
	Creche	8	100%
	Pré	10	43,5%
2017	Federal	1	100%
	Estadual	12	75%
	Creche	8	100%
	Pré	10	43,5%
2018	Federal	1	100%
	Estadual	13	81,30%
	Creche	8	100,00%
	Pré	8	36,4%
2019	Federal	1	100%
	Estadual	0	0%
	Creche	8	100%
	Pré	7	31,8%
2020	Federal	1	100%
	Estadual	11	68,80%
	Creche	8	88,9%
	Pré	8	38,10%

Fonte: Observatório PNE, MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, elaborado pelo Todos pela Educação e adaptada pela pesquisadora, entre os anos de 2014 a 2020.

Dando continuidade à averiguação das informações apresentadas nos relatórios de 2018 e 2021 pela Comissão a pesquisa recorreu aos órgãos de controle, a fim de constatar se houve em algum deles o acompanhamento dos Planos Municipais de Educação.

Apenas no TC Educa²⁶ foi localizado. Ela é uma ferramenta eletrônica, em um ambiente virtual, que permite ao cidadão verificar como o seu município e estado vem atuando em cada uma das metas.

A plataforma web foi desenvolvida pelos Tribunais de Contas de Minas e do Rio Grande do Sul, com o apoio do Instituto Rui Barbosa (IRB). Através de um acordo de colaboração técnica foi assinada a ferramenta TC Educa na plataforma + PNE entre o Ministério da Educação (MEC), Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON) e o Conselho Nacional de Presidentes dos Tribunais de Contas (CNPTC).

²⁶ Disponível em: <https://www.tce.mg.gov.br/noticia/Detalhe/1111623805>.

Constatou-se, porém, ao utilizar esse instrumento uma incompletude das informações, levando-se em conta que somente estão disponibilizadas para a pesquisa as Metas 1, 2 e 3, até o ano de 2019, portanto, não contemplando os anos posteriores e deixando fora do alcance do cidadão as situações das outras dezessete metas contidas na lei.

Diante disso, assim como no PNE em Movimento, deduziu-se que o sistema deixou de ser alimentado.

Atendo-se ao objeto da pesquisa, Indicador 1 A; 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola até 2016, de acordo com a ferramenta do TC Educa²⁷, o Município encontrava-se em descumprimento com a lei, em virtude dos seguintes percentuais de atendimento entre os anos de 2014 a 2020):

Quadro 3 – TC Educa - Monitoramento Indicador 1 A

ANO	PERCENTUAL
2014	80,35%
2015	83,38%
2016	87,43%
2017	89,56%
2018	89,37%
2019	83,38%
2020	81,78%

Fonte: adaptado pela autora, com base no TC Educa/ Fonte: Censo Escolar do INEP/MEC. População estimada 2672, entre 2014 a 2018. Até 2019, estimativa populacional de 2882 e estimativa de 2903 em 2020.

Quanto ao Indicador 1 B; universalizar 0 a 3 anos - 50% até o término do PME/Passos-MG a ferramenta indicou um risco de descumprimento da lei, considerando os percentuais abaixo:

Quadro 4 – TC Educa - Monitoramento Indicador 1 B

(Continua)

ANO	PERCENTUAL
2014	18,63%
2015	20,52%

²⁷ Disponível em <https://tceduca.irbcontas.org.br/pne/#/public/uf-municipio> e <https://tceduca.irbcontas.org.br/mapa>.

Quadro 4 – TC Educa - Monitoramento Indicador 1 B

(Conclusão)

ANO	PERCENTUAL
2016	22,47%
2017	23,14%
2018	24,05%
2019	23,60%
2020	27,09%

Fonte: elaborado pela autora, com base no TC Educa/ Fonte: Censo Escolar do INEP/MEC. Estimativa populacional de 5550 entre 2014 a 2018). Para 2019, 5746 e 2022 população de 5718.

Consolidando as informações extraídas nos relatórios elaborados pela Comissão e os dados públicos referentes aos Indicadores 1 (A e B), 4 (A e B) e 6 (A e B), detectou-se os seguintes percentuais quanto ao atendimento desses Indicadores:

Tabela 16 – Síntese percentuais dos Indicadores do PME-Passos/MG

Indicador	Relatório Comissão em 2018	Relatório Comissão em 2021	PNE Movimento	Observatório PNE	TC Educa
Fontes	a) dado oficial b) dado SME-Passos/MG	a) dado oficial b) dado SME-Passos/MG	Linha base 2018-INEP	IBGE/PNAD (2011-2015) e IBGE/PNADC (2016-2018)	Ano base 2020; Censo Escolar Datasus; Estim. Pop.
1 A	a) 100% b) 100%	a) 100% b) 100%	79,6%	Não disponível	89,37%
1 B	a) 22,7% b) 26,7%	a) 22,7% b) 25%	22,7%	Não disponível	24,05%
4 A	a) 78,6% b) 88,6%	a) 78,6% b) 78,6%	78,6%	Não disponível	Não disponível
4 B	Não mencionado	a) 80,5% b) 80,5%	80,5	Municipal – 37,61% Privada- 5,97% Estado – 55,31% Federal – 1,11%	Não disponível
6 A	a) 12,1% b) 38,1%	a) 20,2% b) 0%	20,2%	Federal – 100% Estadual -16,8% Municipal-19,1%	Não disponível
6 B	a) 51,3% b) 75%	a) 70% b) 0%	70%	Federal – 100% Estadual-81,3% Creches-100% Pré- 36,4%	Não disponível

Fonte: mencionadas na segunda linha da tabela, elaborada pela pesquisadora.

A partir do detalhamento acima, encontrou-se diversas situações conflitantes para que fosse possível reiterar ou discordar dos totais apresentados.

Percebeu-se ainda que as fontes com os indicadores em cada uma das

avaliações realizadas pela Comissão alteravam-se, o que poderia ocasionar uma disparidade nas informações. Além disso, foi mencionado como dado municipal que as informações indicadas têm fonte da Secretaria Municipal de Educação, inexistindo o local e o período em que foram extraídas, impossibilitando o confronto dos percentuais mencionados.

Em seguida, notou-se que as análises realizadas pelo TC Educa e Observatório do PNE estavam incompletas, prejudicando o confronto com os demais relatórios.

4.1 COMPREENDENDO O MONITORAMENTO DO PME/PASSOS

Buscando compreender o desencontro das informações mencionadas anteriormente, a pesquisa utilizou inicialmente o mesmo critério adotado para a elaboração do Plano Decenal Municipal de Passos, que é parte integrante do PME/Passos-MG, para traçar o caminho percorrido até 2021, confrontando com o relatório expedido pela Comissão de Monitoramento do PME-Passos/MG.

Partindo do objeto da pesquisa, utilizou-se no Indicador 1 A e 1 B o mesmo número de nascimentos informados entre os anos de 2010 a 2013 no Plano Decenal Municipal de Educação e o preenchimento dos nascimentos posteriores ao ano de 2014, informados pelo Cartório de Registro Civil do município. Levantada a população foi buscado no censo o número de alunos matriculados para que fosse calculado o percentual de alunos alcançados no atendimento de 0 a 3 e 4 e 5 anos até o ano de 2021. Enfatiza-se que também foram apurados o número de nascimentos até o ano de 2022 e o número de matrículas para que as projeções pudessem ser realizadas mais adiante, considerando que essa Meta é objeto da pesquisa.

Tabela 17 – Percentual de evolução quanto ao atendimento das crianças 0 a 3 anos
(1ª simulação)

(Continua)

2014					
Ano de nascimento			Nº alunos atendidos	% de atendimento	
2013	2012	2011			
1462	1551	1468	1051	23,40%	

População estimada: 4481 crianças

Fonte: Educacenso 2014/ Cartório Registro Civil de Passos, adaptada pela autora.

2015					
Ano de nascimento			Nº alunos atendidos	% de atendimento	
2014	2013	2012			
1603	1462	1551	1155	25,02%	

População estimada: 4616 crianças

Fonte: Educacenso 2015/ Cartório Registro Civil de Passos, adaptada pela autora.

2016					
Ano de nascimento			Nº alunos atendidos	% de atendimento	
2015	2014	2013			
1534	1603	1462	1249	27,15%	

População estimada: 4599 crianças

Fonte: INEP/2016-Cartório Registro Civil de Passos, adaptada pela autora

2017					
Ano de nascimento			Nº alunos atendidos	% de atendimento	
2016	2015	2014			
1514	1534	1603	1285	27,62%	

População estimada: 4651 crianças

Fonte: INEP/2017-Cartório Registro Civil de Passos, adaptada pela autora.

2018					
Ano de nascimento			Nº alunos atendidos	% de atendimento	
2017	2016	2015			
1540	1514	1534	1335	29,09%	

População estimada: 4588 crianças

Fonte: INEP/2018- Cartório Registro Civil de Passos, adaptada pela autora.

Tabela 17 – Percentual de evolução quanto ao atendimento das crianças 0 a 3 anos
(1ª simulação)

(Conclusão)

2019				
Ano de nascimento			Nº alunos atendidos	% de atendimento
2018	2017	2016		
1693	1540	1514		
População estimada: 4747 crianças			1357	28,58%
Fonte: INEP/2019- Cartório Registro Civil de Passos, adaptada pela autora.				
2020				
Ano de nascimento			Nº alunos atendidos	% de atendimento
2019	2018	2017		
1687	1693	1540		
População estimada: 4920 crianças			1569	31,89%
Fonte: INEP/2020- Cartório Registro Civil de Passos, adaptada pela autora.				
2021				
Ano de nascimento			Nº alunos atendidos	% de atendimento
2020	2019	2018		
1507	1687	1693		
População estimada: 4887 crianças			1267	25,92%
Fonte: INEP/2021- Cartório Registro Civil de Passos, adaptada pela autora.				
2022				
Ano de nascimento			Nº alunos atendidos	% de atendimento
2021	2020	2019		
1397	1507	1687		
População estimada: 4591 crianças			1540	33,54%
Fonte: INEP/2022- Cartório Registro Civil de Passos, adaptada pela autora.				

A partir das projeções verificou-se um tímido crescimento do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, saindo de um patamar de 23,4% em 2014 para 33,54% em 2022, ainda longe da meta de 50% tendo em vista que restam somente 2 (dois) anos para findar o prazo. Ademais, o percentual de 2021 (ano base 2020) apontou para 31,89% diferente dos 25% indicado pela Comissão.

Nas tabelas abaixo, apresenta-se a evolução do atendimento das crianças de 4 a 5 anos.

Tabela 18 – Evolução quanto ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos
(1ª simulação)

(Continua)

2014		
Ano de nascimento	Nº alunos atendidos	% de atendimento
2010	2009	
1468	1391	
População estimada: 2859 crianças		2495
		87,2%

Fonte: Educacenso 2014/ Cartório Registro Civil de Passos.

2015		
Ano de nascimento	Nº alunos atendidos	% de atendimento
2011	2010	
1468	1468	
População estimada: 2936 crianças		2570
		86,38%

Fonte: INEP/2015- Cartório Registro Civil de Passos.

2016		
Ano de nascimento	Nº alunos atendidos	% de atendimento
2012	2011	
1551	1468	
População estimada: 3019 crianças		2686
		86,58%

Fonte: INEP/2016- Cartório Registro Civil de Passos.

2017		
Ano de nascimento	Nº alunos atendidos	% de atendimento
2013	2012	
1462	1551	
População estimada: 3013 crianças		2747
		90,06%

Fonte: INEP/2017- Cartório Registro Civil de Passos.

2018		
Ano de nascimento	Nº alunos atendidos	% de atendimento
2014	2013	
1603	1462	
População estimada: 3065 crianças		2934
		95,75%

Fonte: INEP/2018- Cartório Registro Civil de Passos.

2019		
Ano de nascimento	Nº alunos atendidos	% de atendimento
2015	2014	
1534	1603	
População estimada: 3137 crianças		2840
		90,53%

Fonte: INEP/2019- Cartório Registro Civil de Passos.

Tabela 18 – Evolução quanto ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos
(1ª simulação)

(Conclusão)

2020		
Ano de nascimento	Nº alunos atendidos	% de atendimento
2016	2015	
1514	1534	
População estimada: 3048 crianças		2555
		83,82%

Fonte: INEP/2020- Cartório Registro Civil de Passos.

2021		
Ano de nascimento	Nº alunos atendidos	% de atendimento
2017	2016	
1540	1514	
População estimada: 3054 crianças		2540
		83,16%

Fonte: INEP/2021- Cartório Registro Civil de Passos.

2022		
Ano de nascimento	Nº alunos atendidos	% de atendimento
2018	2017	
1693	1540	
População estimada: 3233 crianças		2631
		81,37%

Fonte: INEP/2022- Cartório Registro Civil de Passos.

No que se refere ao atendimento das crianças de quatro a cinco, cuja meta era atingir 100% de atendimento até 2016, notou-se uma grande oscilação nos percentuais, que iniciou em 2014 com uma estimativa de 87,2% de atendimento e terminou 2022 com 81,37%, abaixo do patamar de 2014.

No desejo de robustecer a compreensão dos Indicadores 1 A e 1 B a pesquisa também realizou uma análise utilizando os dados dos nascidos vivos, informados pelo Cartório de Registro de Civil, a partir de 2010 até o ano de 2022.

Para estimar os alunos de 0 a 3 anos com idade de cursar a creche se multiplicou o total de nascimentos por 3,5, levando-se em consideração que a entrada da criança na escola ocorre aos 6 meses, ou seja, frequentando até completar 4 anos os 3 anos e meio utilizados.

Quanto aos alunos de 4 e 5 anos com idade para frequentar a escola se multiplicou o número de nascidos vivos por 2. A partir desses totais entre as idades de 0 a 5 anos foram extraídas dos Censos Escolares o número de matrículas ofertadas nas Redes Pública e Privadas, confrontando com os percentuais apresentados pela Comissão.

Conforme dados levantados nas sinopses estatísticas dos Censos Escolares

de 2014 a 2022, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o atendimento da Educação Infantil, em Passos, estava distribuído da seguinte forma:

Tabela 19 – Dados das matrículas no censo escolar entre 2014 a 2022

EDUCAÇÃO INFANTIL	REDE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CRECHE (PERÍODO INTEGRAL)	MUNICIPAL	462	610	620	679	686	746	901	861	853
	PRIVADA	314	344	360	363	403	411	445	342	398
	SUB TOTAL	776	954	980	1042	1089	1157	1346	1203	1251
CRECHE (PERÍODO PARCIAL)	MUNICIPAL	0	0	18	0	0	0	3	0	34
	PRIVADA	283	201	251	243	246	200	220	64	255
	SUB TOTAL	283	201	269	243	246	200	223	64	289
PRÉ-ESCOLA (INTEGRAL)	MUNICIPAL	654	685	660	719	505	446	531	577	655
	PRIVADA	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SUB TOTAL	654	685	660	719	505	446	531	577	655
PRÉ-ESCOLA (PARCIAL)	MUNICIPAL	1404	1482	1647	1687	1891	1828	1573	1598	1715
	PRIVADA	399	403	379	341	538	566	451	365	261
TOTAL MATRÍCULAS		3516	3724	3935	4032	4269	4197	4124	3807	4171

Fonte: INEP, 2014 a 2022, adaptada pela autora.

Com bases nos dados apurados, encontrou-se o percentual de atendimento dos Indicadores 1 A e 1B:

Tabela 20 – Projeção Indicadores 1 A e 1 B (2ª simulação)

Anos		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Estimativa	Vagas em Creche (Média 5 anos * 3,5)	5317	5376	5390	5391	5356	5519	5578	5559	5477
	Vagas em Pré-Escola (Média 5 anos * 2)	3039	3072	3080	3080	3061	3154	3187	3176	3130
Censo Escolar Todas as Redes	Vagas Existente Creche	1059	1155	1249	1285	1335	1357	1569	1267	1540
	Vagas Existente Pré-Escola	2457	2570	2686	2747	2934	2840	2555	2540	2631
Atendimento Meta 1	(%) Atendimento Creche	19,9 %	21,5 %	23,2 %	23,8 %	24,9 %	24,6 %	28,1 %	22,8 %	28,1 %
	(%) Atendimento Pré-Escola	80,9 %	83,7 %	87,2 %	89,2 %	95,9 %	90,1 %	80,2 %	80,0 %	84,1 %
Meta	Meta Total Creche - 1 B	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %
	Meta Pré-Escola - 1 A	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fonte: INEP, 2014 a 2022, Cartório Registro Civil de Passos, elaborada pela autora.

Notou-se também na simulação acima um percentual diferente do realizado na primeira simulação, tabelas 17 e 18, em torno dos Indicadores 1 A e 1 B, mas em ambas o cenário não foi diferente quanto ao descumprimento da legislação.

Da mesma maneira, recorreu-se às sinopses do censo escolar entre os anos compreendidos entre 2014 a 2021, com o intuito de verificar o cumprimento pelo município da Meta 4 que visou universalizar o atendimento para a população de 4 a 17 anos com deficiência. Elenca-se que as creches foram excluídas do cômputo, se considerarmos que todas elas atendem apenas até os 3 anos, mas essa informação não estava precisa visto que no diagnóstico não houve um detalhamento quanto ao atendimento por nível de ensino. Assim, abaixo temos:

Tabela 21 – Total de matrículas, por etapa de ensino, entre 2014 a 2021

SEGMENTO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Pré	2457	2570	2686	2747	2934	2840	2555	2540
Anos iniciais	6985	6961	6987	7050	7179	6927	6889	6781
Anos finais	6403	6067	5760	5509	5520	5646	5810	5803
Alunos inclusão	486	571	525	483	524	494	509	531
TOTAL	16331	16169	15958	15789	16157	15907	15763	15655

Fonte: INEP, 2014 a 2021, elaborada pela autora.

Com base nas informações abaixo, encontra-se na tabela o total de matrículas, divididas entre classes comuns e exclusivas:

Tabela 22 – Total das matrículas de inclusão, em classes comuns e exclusivas, entre 2014 a 2021

TOTAL DE MATRÍCULAS	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
População 4 a 17 anos	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
CLASSES COMUNS	297	361	360	363	434	452	475	506
CLASSES EXCLUSIVAS	189	210	165	120	90	42	34	25
TOTAL	486	571	525	483	524	494	509	531

Fonte: INEP, 2014 a 2021, elaborada pela autora.

A primeira constatação observada no relatório da Comissão de Monitoramento do PME/Passos-MG foi que não houve, em 2018, um levantamento em torno da Meta 4 B; alunos em classes comuns, o que prejudicou desde o início o estudo em relação a evolução realizada em torno dessa meta.

Ao utilizar de igual maneira o ano base de 2020, o mesmo citado no Relatório da Comissão, encontrou-se um percentual de 93,32% quanto ao atendimento do Indicador 4 B e não 80,5% como mencionado. Constatou-se que ao longo da implementação do PME o Município avançou na inclusão, uma vez que o percentual de alunos atendidos em classes comuns foi aumentando, enquanto que as classes exclusivas reduziram. Em 2014, 61,1% das crianças com deficiência eram atendidas em classes comuns e em 2021 esse percentual passou para 93,32%.

Ao traçar o caminho percorrido pela Comissão em torno do Indicador 4 A; alunos de 4 a 17 anos que frequentam a escola, a pesquisa recorreu ao Plano Decenal Municipal de Educação, referencial para a elaboração do PME/Passos-MG. Em Passos, com base no Censo Demográfico de 2010, 9.051 pessoas possuíam algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora ou mental/intelectual).

Desse modo, objetivando defrontar os dados da Comissão, o site do IBGE²⁸ foi utilizado, onde se averiguou que o ano de 2010 era único disponível para a consulta, não havendo atualização posterior a esse ano das pessoas com deficiência.

Imediatamente, não foi razoável conceber que nos relatórios da Comissão elaborados em 2018 e 2020 o Censo Demográfico fosse o indicador, uma vez que não

²⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/23612?localidade2=314790>.

seria plausível encontrar um percentual sem o levantamento da população com deficiência, considerando que a conclusão do censo demográfico ainda não ocorreu.

A partir disso, recorrendo ao mesmo indicador mencionado no Anexo II²⁹ do PME/Passos se percebeu que era indispensável possuir as informações relacionadas à população de 04 a 17 anos que declarava possuir algum tipo de deficiência.

Ademais, o que chamou a atenção da pesquisadora foi que os dados retirados do IBGE contemplaram as pessoas de 10 anos ou mais de idade, portanto, uma faixa etária diferente desde a concepção da elaboração do PME/Passos-MG, pois os Indicadores 4 A e 4 B contemplaram a população de 4 a 17 anos.

Compreendeu-se, diante da exposição acima, que o percentual demonstrado desde a base para a construção do PME foi equivocado, pois diferiu-se do público alvo, de acordo com a fonte indicadora do mesmo.

Outrossim, reparou-se de forma idêntica à Meta 1 que não houve maneiras de quantificar, mensurar ou descrever os progressos dentro das estratégias elaboradas para o cumprimento da Meta 4, visto que os indicadores citaram apenas os termos realizada, em andamento ou não iniciada.

Entende-se que uma avaliação de uma política pública com tamanha importância e dimensão não pode ser acompanhada de uma forma tão rasa que não possam ser avaliados os avanços ou estagnação no decorrer dos anos porque isso prejudica de sobremaneira a elaboração e planejamento das ações futuras. Desse modo, fica impossível dos cidadãos de Passos saberem se o Poder Público está cumprindo com a lei, seja o PME ou o PNE. Não há como cobrá-lo para que cumpra com a lei, seja com o PME ou com o PNE. Ademais, o Município não cumpre, também, com a Lei nº 12.527 de acesso à informação, ou seja, de transparência.

Por último, conhecendo as informações relativas à Meta 6 que trata sobre oferecer o tempo integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% pelo menos dos alunos da Educação Básica, o que chamou também a atenção da pesquisadora foram os indicadores citados no Anexo II³⁰ do PME/Passos-MG.

Para o cálculo do Indicador 6 A seriam necessários o número de escolas

²⁹ O Anexo II é parte integrante da Lei 3.150 de 24/06/2015. Nele estão os indicadores para o monitoramento e avaliação da evolução das Metas do PME.

³⁰ Idem nota 23.

públicas (com alunos que permanecem ao menos 7h) e também o número total de escolas públicas. Contudo, ao recorrer aos relatórios da Comissão não houve uma demonstração do montante dessas escolas.

Além do mais, no documento de 2018 da Comissão foi mencionado como dado municipal que o percentual era com base nos dados do Secretaria Municipal de Educação e SRE e, em 2021, em “Minicenso 2017”.

Como dado oficial, em 2018, foi utilizado o Censo Escolar de 2013 e no documento de 2021 o Censo Demográfico de 2010, ou seja, não foi observado pela Comissão que o critério de análise estava distinto ao que previu a lei do PME.

Como não foi possível compreender como essa análise foi realizada a pesquisa recorreu novamente às sinopses do censo escolar, entre o período de 2014 a 2021, a fim de identificar a oferta do tempo integral nas creches, Pré-Escola, anos iniciais e finais na rede pública de ensino. Assim, tinha-se nas creches:

Tabela 23 – Atendimento creches, em tempo integral, de 2014 a 2021

REDE	ANO 2014	ANO 2015	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021
CRECHE (PERÍODO INTEGRAL)								
MUNICIPAL	462	610	620	679	686	746	901	861
PRIVADA	314	344	360	363	403	411	445	342
SUB TOTAL	776	954	980	1042	1089	1157	1346	1203

Fonte: INEP, 2014 a 2021, elaborada pela autora.

Quanto ao atendimento em tempo integral da Pré-Escola, encontrou-se:

Tabela 24 – Atendimento Pré-Escola, em tempo integral, de 2014 a 2021

REDE	ANO 2014	ANO 2015	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021
PRÉ-ESCOLA (INTEGRAL)								
MUNICIPAL	654	686	660	719	505	446	531	577
PRIVADA	0	0	0	0	0	0	0	0
SUB TOTAL	654	685	660	719	505	446	531	577

Fonte: Inep/Censo Escolar 2014 a 2021, elaborada pela autora.

Trazendo o número de atendimento no tempo integral referente aos anos finais nas redes estadual, privada e municipal, tinha-se:

Tabela 25 – Atendimento anos iniciais, em tempo integral, de 2014 a 2021

ANOS INICIAIS (TEMPO INTEGRAL)	REDE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	ESTADO	745	740	802	737	858	0	60	114
	MUNICIPAL	958	1444	802	1052	308	77	8	0
	PRIVADA	0	0	0	0	0	0	0	0
	SUB TOTAL	1703	2184	1604	1789	1166	77	68	114

Fonte: INEP, 2014 a 2021, elaborada pela autora.

Já a tabela a seguir aponta o número de alunos atendidos em tempo integral e pertencentes aos anos finais:

Tabela 26 – Atendimento anos finais, em tempo integral, de 2014 a 2021

ANOS FINAIS (TEMPO INTEGRAL)	REDE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	ESTADO	303	293	511	415	521	0	275	336
	MUNICIPAL	358	399	343	241	43	75	0	0
	PRIVADA	0	0	0	0	0	0	0	0
	SUB TOTAL	661	692	854	656	564	75	275	336

Fonte: INEP, 2014 a 2021, elaborada pela autora.

Por último, encontram-se o número de alunos da Educação Inclusiva atendidos em período integral:

Tabela 27 – Atendimento Educação Inclusiva, em tempo integral, de 2014 a 2021

EDUCAÇÃO INCLUSIVA (TEMPO INTEGRAL)	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
FEDERAL	0	1	1	3	4	4	3	3
ESTADUAL	25	24	29	31	39	0	19	33
MUNICIPAL	28	39	62	36	27	27	15	9
TOTAL	53	64	92	70	70	31	37	45

Fonte: INEP, 2014 a 2021, elaborada pela autora.

Novamente, se colidiu com uma incompatibilidade para compreender a evolução do Indicador 6 A, uma vez que nas sinopses não houve a totalização das escolas, mas o número geral de matrículas, distribuídas entre o tempo integral e parcial, não existindo nenhum relatório com o número de unidades escolares.

Para além disso, subentendeu-se que os indicadores citados como dado municipal em 2018 e 2021 dependeram da apuração do censo escolar por unidade de ensino, não estando disponíveis por escola essas informações nas sinopses, o que impediu a pesquisadora ou o cidadão de verificar e validar o percentual.

Por último, pretendeu-se confrontar o Indicador 6 B e foi identificado que os dados municipais em 2018 e 2021 indicaram as mesmas fontes; dados da SME, SRE e Minicenso 2017 que não explicavam a maneira como foram realizadas.

Utilizando o mesmo indicador exposto no Anexo II³¹ buscou-se o número total de alunos das Rede Básica, pública (período integral e parcial) e o total de alunos matriculados no tempo integral, de 2014 a 2021. O primeiro, de acordo com a tabela abaixo possui:

Tabela 28 – Total de alunos, período integral e parcial, na Rede Pública, entre 2014 a 2021

SEGMENTO	ANO 2014	ANO 2015	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021
Creche	1059	1155	1249	1285	1335	1357	1569	1267
Pré	2457	2570	2686	2747	2934	2840	2555	2540
Anos iniciais	6985	6961	6987	7050	7179	6927	6889	6781
Anos finais	6403	6067	5760	5509	5520	5646	5810	5803
Inclusão	486	571	525	483	524	494	509	531
TOTAL	17390	17324	17207	17074	17492	17264	17332	16922

Fonte: INEP, 2014 a 2021, elaborada pela autora.

Em relação ao segundo, tem-se:

Tabela 29 – Total matrículas, tempo integral, na Rede Pública entre 2014 a 2021

SEGMENTO	ANO 2014	ANO 2015	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021
Creche	776	954	980	1042	1089	1157	1346	1203
Pré	654	685	660	719	505	446	531	577
Anos iniciais	1703	2184	1604	1789	1166	77	68	114
Anos finais	661	692	854	656	564	75	275	336
TOTAL	3794	4515	4098	4206	3324	1755	2220	2230

Fonte: INEP, 2014 a 2021, elaborada pela autora.

³¹ O Anexo II é parte integrante da Lei 3.150 de 24/06/2015. Nele estão os indicadores para o monitoramento e avaliação da evolução das Metas do PME.

Certamente não se poderia pensar em falar no tempo integral sem computar os alunos da Educação Inclusiva, igualmente atendidos em tempo integral. De acordo com as sinopses, as matrículas entre 2014 e 2021 estão distribuídas:

Tabela 30 – Total matrículas em tempo integral da Educação Inclusiva, entre 2014 a 2021

EDUCAÇÃO INCLUSIVA (TEMPO INTEGRAL)	ANO 2014	ANO 2015	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021
FEDERAL	0	1	1	3	4	4	3	3
ESTADUAL	25	24	29	31	39	0	19	33
MUNICIPAL	28	39	62	36	27	27	15	9
TOTAL	53	64	92	70	70	31	37	45

Fonte: INEP, 2014 a 2021, elaborada pela autora.

É importante destacar que nas informações relativas ao censo escolar não foi possível quantificar o número de alunos de 0 a 5 da inclusão que estavam matriculados em tempo parcial e integral, uma vez que não houve detalhamento por idade, mas somente dados se o atendimento era realizado em classe comum ou exclusiva.

Ao computar o total das matrículas, em Passos, da Educação Básicas (creche até os anos finais) e as matrículas da educação inclusiva temos um total, em 2018, de 17492 (dezessete mil e quatrocentos e noventa e dois) alunos na rede pública. Em 2020, esse total era de 17332 (dezessete mil trezentos e trinta e dois).

Considerando que em 2018 e 2020 foram atendidas no município, seguidamente, 3394 (três mil trezentos e noventa e quatro) estudantes entre o ensino regular e a Educação Inclusiva e 2257 (dois mil duzentos e cinquenta e sete) discentes, tem-se um percentual quanto ao tempo integral, de 19,40% e 13,02% dos alunos de inclusão. Deduziu-se, com base nos dados, uma diminuição da oferta no período integral, coincidindo com o término do repasse de verbas pelo governo federal para o Programa Mais Educação, em 2016.

Conforme as informações da Secretaria Municipal de Educação, o projeto de tempo integral no município, em 2018, foi mantido com o recurso federal disponível nas contas das caixas escolares, as quais possuem personalidade jurídica, sem fins lucrativos e que credenciam as escolas para receberem recursos financeiros da União ou arrecadados pela unidade escolar e administrá-los para suprir as suas atividades básicas, ou seja, aquisição de bens ou serviços necessários para o funcionamento e

melhoria da escola. As caixas escolares são regulamentadas por estatutos próprios, vinculados respectivamente, à Unidade Escolar para a qual foi constituída.

Assim sendo, compreendeu-se que as estratégias descritas como realizadas se basearam no período em que o programa esteve vigente, levando-se em consideração o decréscimo de atendimentos.

Apesar da Comissão mencionar que o município vem recebendo apoio do governo federal, não foi possível verificar como isso se materializou, pois não houve um relatório pormenorizado se existiu pactuação para a realização de algum programa ou para recebimento de financiamento para a oferta integral.

Realizando uma pesquisa no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir de 2018 não foram encontradas liberações para o município de recursos para ações nesse sentido até 2021.

A partir da exposição acima, foi possível concluir que os elementos destacados para monitorar o andamento do Plano Municipal de Passos são frágeis e não permitiram um aprofundamento e entendimento consistente quanto à sua execução.

Logo, ficou evidente a superficialidade para examinar e validar uma política nacional tão importante para a vida de todo o cidadão, visto que desde a concepção do Plano Nacional de Educação os seus respectivos planos estaduais e municipais não trouxeram instrumentos capazes de avaliar, monitorar e comprovar a viabilidade e eficiência dessa política educacional, detalhadamente. Para essa pesquisa e para termos uma visão geral do desenvolvimento da Educação Infantil, em Passos, foi preciso estabelecer estimativa por meio de outras vias, como o censo escolar. No entanto, é preciso salientar que isso denota que não há como fazer planejamento para ações a serem tomadas pelo Poder Público Municipal, a fim de cumprir com a lei e para proporcionar Educação Infantil de qualidade para a população se não se tem dados sobre a situação das escolas, das vagas, das condições para a inclusão e de escolas de tempo integral.

4.2 FINANCIAMENTO

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/14 e com vigência por um período de dez anos, determinou como uma das diretrizes, no Artigo 2º, a universalização do atendimento escolar. Para tanto, o investimento público em educação deveria ser ampliado, a fim de acatar ao preconizado na Meta 20, que

propôs:

[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014)

Sabendo que para o cumprir as metas sancionadas no PNE (2014-2024), Estados, União, Municípios e Distrito Federal deveriam trabalhar em regime de colaboração, conforme o Artigo 7º da Lei, é importante trazer o levantamento entre os anos de 2014 a 2017 quanto às liberações de recursos federais³² para o município de Passos:

Tabela 31 – Receitas recursos oriundos FNDE – 2014 a 2018 (em reais)

AÇÕES	2014	2015	2016	2017	2018
PAR-Construção quadra	255.000,00	127.500,00	61.200,00	56.100,00	
PAR-Mobiliário/Equipamento e brinquedo		162.805,99		126.672,24	
PAR-Ônibus			150.000,00		
PAR-Infraestrutura (Educação Infantil)					1.407.199,04
QESE (Quota Salário Educação)	1.682.458,85	1.792.277,07	1.898.526,51	2.000.856,47	2.255.474,67
TOTAL	1.937.458,85	2.082.583,06	2.109.726,51	2.386.476,71	3.662.673,71

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do FNDE.

A tabela abaixo apresenta os recursos oriundos do Fundo no período de 2019 a 2021.

Tabela 32 – Receitas Recursos oriundos FNDE – 2019 a 2021(em reais)

AÇÕES	2019	2020	2021
Construção quadra			
PAR-Mobiliário/Equipamento	R\$ 109.765,99	R\$ -	R\$ -
PAR-Ônibus		R\$ -	R\$ -
PAR-Brinquedo		R\$ -	R\$ -
PAR-Infraestrutura (Ed.Inf.)	R\$ 1.200.564,87	R\$ -	R\$ -
QESE (Quota Salário Ed.	R\$ 2.502.602,48	R\$ 2.283.590,31	R\$ 2.458.495,68
TOTAL	R\$ 3.812.933,34	R\$ 2.283.590,31	R\$ 2.458.495,68

Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do FNDE.

³² Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>.

Posto que as receitas acima tratam-se da Quota Salário Educação e convênios, sendo o segundo pactuado pelo município com o Ministério da Educação, via Plano de Ações Articuladas (PAR) é relevante explicar que o primeiro é uma fonte adicional de financiamento para a Educação Básica pública, nos termos da Constituição Federal 1988, Art. nº 212, § 5º e 6º.

As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação são distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na Educação Básica nas respectivas redes públicas de ensino. A Quota Parte Estadual do Salário Educação (QESE) pode ser utilizada para a manutenção das atividades de ensino autorizadas pelo Artigo nº 70 da Lei nº 9.394/96.

Identificou-se, com base nas transferências, que após a aprovação do PNE (2014-2024) somente em 2018 houve um investimento por parte do governo federal voltado para ação de construção de unidade de Educação Infantil que foi cessado em 2019.

Ainda que todo o mundo e o país tenham vivido, em 2020, a Covid/19, fato que causou instabilidade econômica mundialmente, não se poderia deixar de relatar que apenas R\$4.126.388,72 (quatro milhões, cento e vinte e seis mil, trezentos e oitenta e oito reais e setenta e oito centavos) foram destinados a ampliação da oferta de vagas estabelecida na Meta 1 do PME-Passos, MG.

Com o intuito de aprofundar na análise ao acessar o site do Sistema Integrado de Monitoramento de Execução e Controle (SIMEC)³³, disponível no site do FNDE, verificou-se a existência de cinco (5) Termos de Compromisso com o objetivo de construir unidade escolar de Educação Infantil, sob os números: PAC 2 200483/2011, PAC 2 201026/2011, PAC 2 202818/2012, PAC 2 6470/2013 E PAC 2 7280/2013, seguidamente nos valores de R\$ 1.329.954,93, R\$ 1.329.998, 26 R \$1.33.0.000,00, R\$ 1.819.026,65 e R\$ 1.819.026,65.

Para compreender a linha de raciocínio ressalta-se que o PAR teve início em 2007 e foi dividido em ciclos: 1º (2007 a 2010), 2º (2011 a 2014), 3º (2016 a 2020.)

A partir disso, levando-se em consideração que os Termos são anteriores a 2014 e que somente R\$ 2.607.763.91 (dois milhões, seiscentos e sete mil, setecentos e sessenta e três reais e noventa e um centavos), chegou entre o período de 2014 a 2024, subentendeu-se que o montante recebido foi relativo aos Termos anteriores ao

³³ Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/par/carregaTermos.php>.

PNE (2014-2024).

Ademais, ao pesquisar o 3º Ciclo (2016-2020), Passos foi contemplado somente com um ônibus rural no valor de R\$ 228.912,00, através do Termo de Compromisso nº 202104903-4, exercício 2019.

Ao realizar uma análise das despesas pagas entre 2014 e 2020 pela educação, em Passos, no Sistema de Informação Sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)³⁴ disponível no site do FNDE foi possível identificar que as mesmas contemplaram as verbas do FUNDEB, recursos próprios do município, verbas vinculadas (convênios, merenda, transporte, entre outros) e a QESE, de acordo com o exposto a seguir:

Tabela 33 – Despesas pagas (investimento) Educação Municipal 2014 a 2020 (em reais)

(Continua)

DESPESAS PAGAS	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ensino Fundamental - Exceto FUNDEB (Despesas Próprias)	718.873,26	2.129,15	127.366,62	265.102,00	39.273,00	-	717.229,65
Ensino Fundamental (Despesas Vinculadas)	158.056,84	127.308,74	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental (FUNDEB)	565.988,07	-	-	-	-	-	-
Educação Infantil (Pré-Escola) - FUNDEB	1.006.590,90	-	-	-	-	-	89.364,69

³⁴ Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioQuadroResumoDespesasMuni.do?acao=pesquisar&pag=result&ano=2021&periodo=6&cod_uf=31&municipios=314790&ordenar=4&g-recaptcha-response=03AKH6MRGzmgbbnxx-Hm-ai8XzhvwnxbCCTrkcFmua7ICwraMpZTrc9kW9TdWCx_ua1gzqcG_3h1FfIIUEkSAH9WtjUPTz8TVhhjzBarlPgdBmGVtRo8TQWa3_YK_RMMUfuMLasEjOkjqOljEEfptZ5QkjeRBxP7qmg3EEa9TGhl2NwPT5BwpvDHoXLsuJUICHnRo1TN3CN73_WnK1aufFk7A335RGWY3LrJ7wCrCoV_NCDNv8vT-Y3KBg44ayVjkmOFuWWQINeJdW1UooqKF0yJVDAAB_oxtXleVYMIG1UELGL24se_zHKI1U3g5L-1DjMKoHnujNwYBz80kQF_eJ6efempOT9mXq9QtzZ07fN9afZrnSBdOOgO46wzHyx0epix2r3ZJQlItm6X2XsXI_gCqEruKYBdfTcxh_xpnpsScZ56SBiL_owkBhDHKX9qmNAvtN6il2lh1aCR9b8AUrxT6JZO3hsnjFe8-len_qoaSMQpciZ6tmVnswlr1KAZnrW4Qfp6yuZIf4KFnsb8AbztkjTQIVzSjg

Tabela 33 – Despesas pagas (investimento) Educação Municipal 2014 a 2020 (em reais)

(Conclusão)

DESPESAS PAGAS	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Educação Infantil (Pré-Escola) - exceto FUNDEB (despesas próprias)	-	9.765,00	-	78.145,00	538.984,05	-	529.887,12
Educação Infantil (Pré-Escola) - despesa vinculadas	-	265.738,63	-	-	-	-	-
Vinculadas a contribuição social do Salário-Educação - QESE	-	312.473,00	861.004,53	383.582,23	16.930,47	41.234,56	113.910,24
TOTAL	2.449.509,07	717.414,52	988.371,15	726.829,23	595.187,52	41.234,56	1.450.391,70

Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base nos dados do SIOPE.

Somando todo o investimento realizado na Educação Infantil da tabela acima, com exceção do vinculado ao Salário Educação (QESE), encontra-se R\$ 2.518.475,39 (dois milhões, quinhentos e dezoito mil, quatrocentos e setenta e cinco reais e trinta e nove centavos).

Cogitando que toda a receita da QESE foi toda direcionada para a construção de unidade infantil, uma vez que o relatório de despesas pagas não subdivide a verba entre os segmentos, ao longo de 2014 a 2020, tem-se o valor de R\$ 1.729.135,03.

Assim, R\$ 4.247.610,42 teriam sido utilizados entre a QESE e os demais investimentos em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ora, se o próprio governo federal pactua para a construção de cada unidade com uma média de R\$1.525.601,20 (média dos cinco Termos de Compromisso) se pensa então na construção de quase três escolas infantis.

Ao implementar o PME/Passos-MG, em 2015, o relatório de referência citou que o município possuía 1 (uma) Pré-Escola e 13 (trezes) escolas de Ensino Fundamental e 8 (oito) escolas de Educação Infantil. Em 2023, são os mesmos números nas duas primeiras e 11 (onze) Cemeis, ou seja, 03 (três) a mais que na data

da assinatura da lei.

Com base nessas informações foi possível concluir que os valores recebidos do Governo Federal foram, de fato, ao que foi pactuado no 2º Ciclo (2011 a 2014). Em vista disso, comprovou-se que não houve por parte da União um avanço no repasse financeiro para que os municípios pudessem cumprir o que estabeleceu a Meta 1; universalizar 4 e 5 até 2016 e 50% do 0 a 3 até o final do plano.

Embora o município tenha ampliado a oferta de vagas para a Educação Infantil, identificou-se que não houve por parte da União desde a aprovação do Plano Nacional o devido financiamento para a ampliação e construção de novas infraestruturas, entre outros.

Buscando endossar e consolidar essa constatação foi realizado um levantamento no Sistema Integrado de Planejamento³⁵ (SIOP) com o objetivo de verificar os valores de investimentos na Educação do País. Para tanto, qualquer cidadão pode acessar a página do SIOP e clicar em “Orçamento Cidadão Digital”.

Percorrendo a trajetória desde a aprovação do PNE (2014-2024) foram extraídos os orçamentos entre 2014 a 2021 que compreende as políticas públicas para a Educação Básica, a Educação Superior e a Educação Profissional e Tecnológica. Os valores orçados pelo governo são encaminhados, por meio de Projeto de Lei (A), para o Congresso Nacional que realiza as alterações e aprova a dotação inicial (B) para cada exercício financeiro. Assim, tem-se:

Tabela 34 – Execução orçamentária e financeira da educação brasileira, entre 2014 a 2021

(Continua)

ANO	VL P.LEI (A)	D.INIC. (B)	D. ATUAL (C)	VL COMP. (D)	LIQUIDADO (E)	PAGO (F)
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
2014	81,20	83,30	102,40	93,90	81,40	80,00
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
2015	103,00	105,10	115,50	103,80	90,30	88,60
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
2016	103,00	103,50	109,90	106,70	95,50	95,20
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
2017	110,70	112,60	115,10	111,40	102,10	101,80
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
2018	109,70	111,30	114,30	112,20	99,40	95,60

³⁵ Disponível em:

https://www1.siop.planejamento.gov.br/QuAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqk04&anonymous=true&sheet=SH15.

Tabela 34 – Execução orçamentária e financeira da educação brasileira, entre 2014 a 2021

(Conclusão)

ANO	VL P.LEI (A)	D.INIC. (B)	D. ATUAL (C)	VL COMP. (D)	LIQUIDADO (E)	PAGO (F)
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
2019	114,10	116,80	118,40	114,10	98,50	94,50
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
2020	108,80	108,80	110,60	105,40	92,10	88,10
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
2021	111,80	112,60	120,00	112,50	100,30	96,10

Fonte: elaborada pela autora, com base no SIOF (valores em bilhão).

Anualmente, suplementações ou anulações no orçamento podem ser realizadas, a última desde que não deixe de cumprir as transferências legais e constitucionais. Desse modo, a dotação atual (C) reflete essas modificações ocorridas no decorrer do ano.

Pautado na distribuição financeira, realizada conforme os planos de governos, os valores comprometidos com serviços prestados ou materiais comprados e entregues são liquidados (D), ou seja, o governo valida e reconhece o compromisso com o prestador de serviço ou empresa para que, posteriormente, possa realizar o pagamento (E).

Exemplificando, tem-se que em 2014 o governo planejou as suas ações em R\$81,20 bilhões e encaminhou para o Congresso Nacional, que após discussão e modificação estabeleceu uma dotação orçamentária inicial de R\$83,20 bilhões para a Educação em 2014. Durante esse ano, foram alocados mais recursos para a pasta, totalizando ao final de 31 de dezembro R\$102,4 bilhões.

É importante salientar que desse total das despesas planejadas pelo Ministério da Educação apenas R\$ 93,90 bilhões foi comprometida, mas ele efetivamente realizou (liquidou) R\$ 81,40 bilhões, dos quais foram pagos até o momento da pesquisa R\$ 80 bilhões.

Destaca-se que as diferenças entre o montante liquidado e pago pode ser em virtude de várias situações, entre elas a execução de obras ou Planos de Trabalho

que estão em atraso. Inegavelmente, notou-se que mesmo tendo ocorrido a tentativa de se aplicar mais na Educação, isso não aconteceu como se viu em todos os anos, conforme demonstrado na tabela que segue:

Tabela 35 – Diferença entre planejado e realizado na educação brasileira

ANO	DOT. ATUAL (C)	LIQUIDADO (E)	DIFERENÇA
2014	R\$ 102,40	R\$ 81,40	R\$ 21,00
2015	R\$ 115,50	R\$ 90,30	R\$ 25,20
2016	R\$ 109,90	R\$ 95,50	R\$ 14,40
2017	R\$ 115,10	R\$ 102,10	R\$ 13,00
2018	R\$ 114,30	R\$ 99,40	R\$ 14,90
2019	R\$ 118,40	R\$ 98,50	R\$ 19,90
2020	R\$ 110,60	R\$ 92,10	R\$ 18,50
2021	R\$ 120,00	R\$ 100,30	R\$ 19,70

Fonte: elaborada pela autora, com base no SIOP (valores em bilhão).

Foi possível observar, com exceção de 2014, que todos os demais anos o governo investiu menos do que planejou no seu orçamento, caminhando no sentido oposto para a execução das metas do PNE (2014-2024).

Tabela 36 – Diferença entre aplicação financeira planejada e executada na educação brasileira entre 2014 a 2021

ANO	VL P.LEI (A)	LIQUIDADO (E)	DIFERENÇA
2014	R\$ 81,20	R\$ 81,40	+ R\$ 0,20
2015	R\$ 103,00	R\$ 90,30	- R\$ 12,70
2016	R\$ 103,00	R\$ 95,50	- R\$ 7,50
2017	R\$ 110,70	R\$ 102,10	- R\$ 8,60
2018	R\$ 109,70	R\$ 99,40	- R\$ 10,30
2019	R\$ 114,10	R\$ 98,50	- R\$ 15,60
2020	R\$ 108,80	R\$ 92,10	- R\$ 16,70
2021	R\$ 111,80	R\$ 100,30	- R\$ 11,50

Fonte: elaborada pela autora, com base no SIOP (valores em bilhão).

Ao manifestar os dados do SIOP constatou-se que o percentual de investimento entre 2014 e 2021 elevou em 1,38%, sendo assim, longe de garantir a qualidade do ensino para o aluno e o cumprimento da Meta 20 da Lei nº 13.005/14. Ademais,

manteve o mesmo valor de 2015 para 2016 e, em 2018/2020, reduziu a aplicação de recursos.

Tabela 37 – Evolução de recursos para a educação brasileira entre 2014 a 2021

ANO	VL P.LEI (A)	% AUMENTO/REDUÇÃO INVESTIMENTO
2014	R\$ 81,20	
2015	R\$ 103,00	+ 1,27
2016	R\$ 103,00	mesmo valor ano anterior
2017	R\$ 110,70	+1,07
2018	R\$ 109,70	-0,99
2019	R\$ 114,10	+1,04
2020	R\$ 108,80	-0,95
2021	R\$ 111,80	+1,03

Fonte: elaborada pela autora, com base no SIOP (valores em bilhão).

Partindo da obrigatoriedade dos entes das federação cumprirem as legislações vigentes, não se pode deixar de mencionar na pesquisa a necessidade de se reavaliar o Pacto Federativo, considerando que a União é a detentora da maior parte da verba. Contudo, essa se omite e negligencia a lei e a imputa aos estados e municípios, que ficam com a menor parte da receita, a responsabilização sem a devida contrapartida.

Dessa forma, sem o devido financiamento não é razoável e pertinente falar em ampliação de vagas, inclusão e tempo integral porque essas ações implicam em uma maior despesa com manutenção, custeio e pessoal.

Isso posto, ilustra-se aqui que em 2016, por meio do Edital nº 01/2016, foi aberto em Passos o concurso público para provimento de cargos e cadastro de reserva, visando promover uma educação de qualidade e garantida à criança. Foram abertas 24 vagas para Auxiliar de Secretaria, 74 para Educador de Primeira Infância³⁶, 4 Pedagogos, 22 Professores I e 4 Psicopedagogos, ou seja, para que as metas do PNE (2014-2024) sejam cumpridas novas despesas com pessoal foram realizadas.

Ademais, não se poderia deixar de destacar o cumprimento da Lei do Piso Salarial, Lei nº 11.738 de 2008, que estabeleceu o valor mínimo para as horas semanais, a LDB quanto à necessidade da formação continuada e capacitação dos

³⁶ O Educador de Primeira Infância atua na Rede Municipal de Passos com as crianças de 0 a 3 anos. O ingresso ao cargo é mediante ao concurso público, com exigência de acordo o Artigo nº 61 da LDB/96.

profissionais da educação, o plano de carreira, entre outros.

Em síntese, observa-se a distância entre o que nossos deputados aprovam e o que efetivamente acontece na educação do nosso país. Mudam-se as leis, mas não as ações e há anos o Brasil negligencia a Constituição de 1988 que garante o ensino como um direito fundamental.

4.3 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A COVID-19

Não era intenção de tratarmos deste assunto nesta dissertação. No entanto, não poderíamos deixar de abordá-lo, ainda que de maneira indelével, pois este difícil evento de saúde marcou para sempre a história da humanidade. Trouxe dificuldades imensas em todas as esferas da vida humana. A Educação Básica de modo geral e mais especificamente a Educação Infantil se viu desafiada a ser reinventar de uma hora para outra.

Entre o final de 2019 e início de 2020 o mundo inteiro assistiu os esforços da China em conter a disseminação de um vírus potencialmente letal, sem sucesso. Diante da disseminação do vírus em escala mundial, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou como surto essa doença levando em consideração os vários países e regiões do mundo afetados. A rápida propagação da pandemia, a falta de informações científicas a respeito dela e a inexistência de vacina ou qualquer medicamento antiviral, cientificamente comprovado, levaram todo o mundo a implantar quarentenas e lockdowns em vários países, entre eles o Brasil.

Os impactos no processo de aprendizagem de milhões de crianças, foram sentidos mais tarde e não menos devastadores. A Pandemia de Covid-19 impactou ainda os investimentos na área educacional, tanto públicos quanto privados, e tornou o acesso a dados e informações desse período um grande desafio (BRASIL, 2021).

Buscando garantir o distanciamento social e reduzir os níveis de contágio o Município de Passos, em 18 de março de 2020, através do Decreto 1.536 (PASSOS, 2020), declarou situação de emergência, ratificando as medidas adotadas para o enfrentamento da Covid-19, dispostas na Lei Federal nº 13.979, de 05/02/2020 e no Decreto Estadual nº 133, expedido pelo Governo de Minas, declarando a situação de emergência no Estado.

Assim, em 20 de março de 2020, em virtude do número elevado de pessoas infectadas, casos suspeitos e mortes, por meio do Decreto Municipal nº 1.541

(PASSOS, 2020), determinou no Artigo 5º que os secretários das pastas adotassem as providências elencadas no documento, cabendo à Secretaria Municipal de Educação a suspensão das aulas por tempo indeterminado.

Foi assim que, diante da total inércia e protagonismo do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, em estabelecer as novas diretrizes educacionais para os Estados e Municípios, que o desafio do retorno às aulas competiu a cada município, uma vez que o ensino é um direito assegurado ao cidadão e um dever do Estado.

Logo, foi por esse motivo que, através do Decreto 1.602, de 24 de abril de 2020, regulamentou-se em Passos o Regime Especial de Atividades Escolares, não presenciais, buscando amenizar os prejuízos educacionais do ano letivo em vigência (PASSOS, 2020). Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação antecipou em quinze (15) dias o recesso escolar, de 23/03/20 a 18/04/20, e determinou o retorno das atividades telepresenciais dos docentes para 22 de abril de 2020. Ficou estipulado também o dia 27/04/20 para o início do Regime Especial de Atividades Escolares para os alunos da Rede Municipal. Visando manter as medidas sanitárias e seguir os protocolos necessários coube à Secretaria Municipal de Educação providenciar os materiais físicos aos alunos, presentes nas escolas, além de livros didáticos, de literatura entre outros. Ainda competiu a ela, em conjunto com as unidades de ensino da rede, fazer chegar a todos os estudantes que não possuíam acesso à tecnologia, as atividades propostas pelos professores.

Para zelar pela frequência dos estudantes e garantir o cumprimento do ano letivo de 2020, relatórios de acompanhamento da evolução das atividades propostas aos mesmos foram preenchidos, assim como as avaliações e as faltas.

Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação de Passos estabeleceu canais de comunicação oficiais com os pais, responsáveis e alunos, que foram amplamente divulgados pelas escolas, no site da Prefeitura Municipal de Passos e nas rádios.

Quanto aos alunos pertencentes às escolas na zona urbana e que não detinham o acesso a esses canais, parametrizou-se que os mesmos deveriam retirar, mediante a agendamento nas suas respectivas escolas, os materiais impressos contendo as atividades. Os estudantes da zona rural também receberam os materiais com as atividades, que foram levados até às escolas pelo transporte escolar.

É importante citar que à época da suspensão das aulas a Secretaria já havia

distribuído para toda a rede as apostilas com atividades complementares. Esse material foi elaborado por uma equipe pedagógica da rede com o intuito de potencializar a aprendizagem dos alunos. Com isso, os professores seguiam as diretrizes do município e cada escola e professor produzia a sua aula. A fim de ilustrar e facilitar a compreensão do leitor seguem abaixo fotos extraídas do *Instagram*³⁷, um dos meios oficiais, criado para ser o meio de comunicação entre escola e alunos.

Nelas estão as orientações expedidas quanto à nova dinâmica das atividades, funcionamento das aulas, além de uma seleção de algumas atividades em etapas de ensino distintas, a fim de que seja possível uma visão mais aproximada do formato utilizado pela rede municipal.

Figura 2 – Orientações de volta às aulas

PASSOS | Prefeitura Municipal | Plano de Enfrentamento Municipal

CORONA | Prefeitura Municipal | Plano de Enfrentamento Municipal

VOLTA ÀS AULAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

SAIBA COMO SERÁ O FUNCIONAMENTO DAS AULAS NA REDE MUNICIPAL A PARTIR DE 27/04/2020 (SEGUNDA-FEIRA)

DECRETO Nº 1602 - 24 DE ABRIL DE 2020

A partir de segunda-feira, 27, a Prefeitura de Passos por meio da Secretaria de Educação irá disponibilizar um site com conteúdos pedagógicos para os alunos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's) e dos ensinos fundamental I e II.

A medida foi adotada, visando atender os mais de 8.500 estudantes que tiveram suas atividades paralisadas desde o último dia 18 de março, em decorrência da pandemia do novo coronavírus.

AULAS ONLINE

A partir desta segunda-feira, 27, a Prefeitura de Passos por meio da Secretaria de Educação irá disponibilizar um site com conteúdos pedagógicos para os alunos dos CEMEI's, Ensino Fundamental I e II.

- <https://smepassos.wixsite.com/smepassos>
- [facebook.com/secretariamunicipaldeeducacaopassos](https://www.facebook.com/secretariamunicipaldeeducacaopassos)
- [@secretariaeducacaopassos](https://www.instagram.com/secretariaeducacaopassos)
- <https://www.youtube.com/channel/UCgIN3vD0pLyAaSTrnHh6mKg>

QUEM NÃO TEM ACESSO À INTERNET

A Secretaria de Educação está entregando os materiais impressos para as atividades que serão realizadas diariamente junto ao material complementar.

COMO RECEBER O MATERIAL IMPRESSO

As escolas estão entrando em contato com os pais ou responsáveis e montando o cronograma de entrega dos materiais didáticos, evitando assim, qualquer tipo de aglomeração.

A ESCOLA NÃO ENTROU EM CONTATO? AGUARDE!

Alguns pais ou responsáveis mudaram seus telefones, dificultando assim o contato feito pela escola. Sendo assim, pedimos para que os pais liguem na escola ou na Secretaria de Educação para atualizar seus dados.

ALUNOS DA ZONA RURAL

A Secretaria de Educação está disponibilizando material impresso aos alunos da zona rural.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O material de ensino está sendo entregue aos alunos pelos respectivos professores.

ATENÇÃO PAIS E RESPONSÁVEIS

Precisamos ressaltar que a medida ainda está em caráter experimental, é um trabalho novo. Estamos com o coração e a mente abertos, para atender a todos da melhor maneira possível, portanto, essa primeira semana será de adaptação, para começarmos a ressignificar a educação na vida desses alunos.

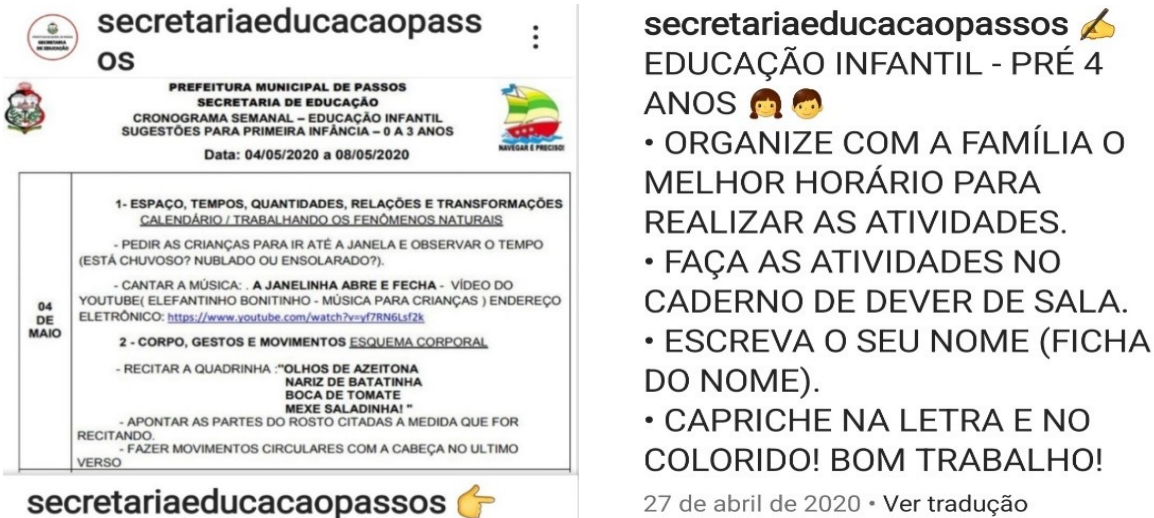
Fonte: extraída do Instagram da Secretaria Municipal de Educação (@secretariaeducacaopassos).

Além do *Instagram*, a Secretaria Municipal de Educação de Passos disponibilizou os conteúdos pedagógicos para os alunos dos CEMEIs, Ensino Fundamental I e II, no *Facebook*, *Youtube* e *Website*. Faz-se necessário destacar que, apesar da suspensão das aulas presenciais nas creches, o convênio firmado pelo município não foi suspenso e que nenhum professor teve o seu contrato de trabalho revogado.

³⁷ Para ter acesso ao material, digite no Instagram @secretariaeducacaopassos.

Assim, as atividades para os alunos até 3 anos também foram elaboradas e publicadas. Para os estudantes a partir de 4 anos as propostas das atividades definidas para a semana eram disponibilizadas. Cada professor regente da turma, por meio de whatsapp, encaminhava as explicações relativas a elas, conforme fotos que seguem:

Figura 3 – Orientações para crianças até 3 anos e Pré-Escolar de 4 anos



secretariaeducacaopassos
OS

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CRONOGRAMA SEMANAL – EDUCAÇÃO INFANTIL
SUGESTÕES PARA PRIMEIRA INFÂNCIA – 0 A 3 ANOS
Data: 04/05/2020 a 08/05/2020

04 DE MAIO

1- ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
CALENDÁRIO / TRABALHANDO OS FENÔMENOS NATURAIS

- PEDIR AS CRIANÇAS PARA IR ATÉ A JANELA E OBSERVAR O TEMPO (ESTÁ CHUVOSO? NUBLADO OU ENSOLARADO?).
- CANTAR A MÚSICA: **A JANELINHA ABRE E FECHA** - VÍDEO DO YOUTUBE(ELEFANTINHO BONTINHO - MÚSICA PARA CRIANÇAS) ENDEREÇO ELETRÔNICO: <https://www.youtube.com/watch?v=yf7RNGlsf2k>

2 - CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS ESQUEMA CORPORAL

- RECITAR A QUADRINHA: "OLHOS DE AZEITONA
NARIZ DE BATATINHA
BOCA DE TOMATE
MEXE SALADINHAI"
- APONTAR AS PARTES DO ROSTO CITADAS À MEDIDA QUE FOR RECITANDO.
- FAZER MOVIMENTOS CIRCULARES COM A CABEÇA NO ÚLTIMO VERSO

secretariaeducacaopassos

secretariaeducacaopassos
EDUCAÇÃO INFANTIL - PRÉ 4 ANOS

- ORGANIZE COM A FAMÍLIA O MELHOR HORÁRIO PARA REALIZAR AS ATIVIDADES.
- FAÇA AS ATIVIDADES NO CADERNO DE DEVER DE SALA.
- ESCREVA O SEU NOME (FICHA DO NOME).
- CAPRICHE NA LETRA E NO COLORIDO! BOM TRABALHO!

27 de abril de 2020 • Ver tradução

Fonte: extraída do Instagram da Secretaria Municipal de Educação (@secretariaeducacaopassos).

Pensando nos alunos da inclusão, materiais foram confeccionados pelos professores e levados à casa de cada uma das crianças, a fim de que os mesmos não ficassem sem atividades.

De longe não podemos equivaler o ensino presencial ao ensino remoto. Para que a educação à distância pudesse funcionar de forma atenuada seria necessário que todos os professores e alunos tivessem computadores, celulares ou similares com conexão à internet.

Conforme pesquisa do INEP (2022), relativa às estratégias adotadas pelas Secretarias de Educação junto aos professores durante a suspensão das atividades presenciais, em 2020, apenas 2,2% dos professores das redes municipais obtiveram acesso gratuito à internet em domicílio ou subsidiado. Ainda, apenas 19,7% dos professores municipais tiveram equipamentos disponibilizados (computador, notebook, tabletes, smartphones, etc.) (INEP, 2022, p. 14).

Em 2021, o acesso gratuito da internet para os mesmos subiu para 6,3% e os

equipamentos disponibilizados para os professores para 28,7%, não atendendo nem 30% da totalidade existente. Além disso, alunos e professores necessitariam possuir um mínimo de conhecimento dos instrumentos digitais, o que não aconteceu na totalidade, acarretando para os pais mais essa função e para os professores um aumento das despesas com aquisição de novos computadores, além de aulas de informática para que pudessem se adequar ao “novo normal”, considerando que na mesma pesquisa em 2020 somente 53,7% dos professores receberam treinamento para o uso dos métodos e materiais dos programas de ensino não presencial, elevando esse percentual em 2021 para 62,8% (INEP, 2022, p. 13).

No tocante aos alunos da rede municipal a pesquisa revelou que, em 2020, 2% dos alunos tiveram acesso gratuito ou subsidiado em domicílio e apenas 4,3% dos estudantes tiveram disponibilizados notebook, computador, tablets, smartphones, etc. Em 2021, essas porcentagens chegaram sucessivamente a 4,8% e 8,3%, ou seja, revelando um avanço muito aquém da totalidade estudantil (INEP. 2022).

Interessa-nos refletir, a partir da Meta 1, as consequências que a pandemia trouxe tanto para a aprendizagem e a socialização das crianças, as disparidades das ofertas de ensino decorrentes das diferenças econômicas de cada aluno, além dos impactos ocorridos quanto à universalização do ensino.

É importante destacar que escolarização é diferente de aprendizagem e a implantação de atividades não presenciais afetaram de modo desigual as oportunidades de apreender as matérias, seja ela pelo maior apoio dos pais para as crianças com dificuldades, pelas diferenças entre as redes de ensino quanto ao suporte dos discentes, pela existência ou não de internet, pelos acessos às aulas síncronas ou assíncronas e pela condição financeira de cada família.

De acordo com as informações disponibilizadas pela 27^a Superintendência Regional de Ensino de Passos em 2019 e 2020 o município possuía 22 (vinte e duas) escolas municipais e (14) quatorze escolas privadas. Saliencia-se que não será mencionado o número de escolas estaduais nessa análise uma vez que a oferta de 0 a 5 é da competência dos municípios, conforme disposto na LDB, artigo nº 11, inciso V, assim, objeto da pesquisa definida na Meta 1 do PNE (2014-2024).

Verificou-se que, em 2021, o número de unidades municipais se manteve, contudo, houve na rede privada uma redução de 02 (duas) escolas, totalizando 12 (doze) estabelecimentos de ensino. Também, com base na situação do aluno do

Censo Escolar de 2020, de acordo com o relatório datado de 17/05/2021³⁸, enviado pela SRE/Passos-MG, notou-se que nas escolas municipais três alunos foram reprovados e vinte e três deixaram de “frequentar” a escola.

Na APAE, apenas um aluno foi reprovado e não houve evasão escolar. Quanto às creches, identificou-se que não houve reprovação e sete alunos evadiram-se.

Por fim, constou-se que nas escolas particulares dois alunos foram reprovados e que cento e vinte e um alunos deixaram de frequentar a escola. Ressalta-se que em nenhuma rede de ensino é possível mencionar em qual etapa do ensino ocorreu a reprovação e a evasão escolar, considerando que esse dado pormenorizado não consta no relatório.

Trazendo também as informações fornecidas pela SRE/Passos-MG, datadas de 17/03/2022, relativas ao Censo Escolar de 2021, tínhamos: nas escolas municipais, oito alunos foram reprovados e vinte e quatro deixaram de frequentá-las. Na APAE, oito alunos foram reprovados e não houve evasão escolar. Com relação às creches ocorreu reprovação e três alunos evadiram-se.

Por último, na rede particular quatro alunos foram reprovados e apenas um deixou de frequentar o estabelecimento de ensino. Da mesma forma que não houve um detalhamento das séries no Censo Escolar de 2020 quanto à reprovação e evasão, de igual maneira ocorreu no Censo de 2021, impossibilitando uma melhor compreensão ao verificar os dados, principalmente os relacionados à Educação Infantil.

Buscando subsidiar e robustecer os impactos da pandemia no país trazemos para o debate o Relatório Final da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia (CECTCOVID), aprovado no Senado Federal pelo Requerimento nº 1, de 2021, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte e prorrogado por meio do Requerimento nº 33 do mesmo ano, até 31 de dezembro de 2022.

O mesmo foi criado com a finalidade de avaliar e monitorar os impactos da pandemia na educação, bem como propor recomendações visando recuperar e atenuar os prejuízos educacionais. Diante disso, destacaram-se algumas constatações no documento, relevantes, e que reforçam a disparidade educacional

³⁸ Documento disponibilizado pela 27ª Superintendência Regional de Ensino de Passos, extraído do Educacenso-Censo Escolar 2020 – Situação do Aluno.

existente no Brasil:

Apesar de apresentar vantagens, a descentralização das ações e a autonomia de cada sistema, possui o inconveniente de apresentar uma baixa coordenação federativa, dificultando a implementação de políticas e o alinhamento entre as três esferas de governo, assim como a prestação de contas dos resultados das políticas adotadas. Isso se evidenciou na pandemia, uma vez que cada esfera da federação apontava para a outra a responsabilidade da outra na solução dos problemas urgentes (SF, 2021).

A divisão de competência entre os entes da federação, impõe à União responsabilidades primordiais, das quais não pode se omitir, sendo a maior delas a “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios” (CF, art. 211, § 4º).

Faz-se necessário avançar na construção de uma gestão educacional mais coesa sem que se perca a autonomia dos entes federados e das escolas e esse papel deve ser desempenhado pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) (SF, 2022, p. 32, 33).

Segundo o Relatório Final da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia (CECTCOVID):

- Apesar do avanço quanto ao atendimento educacional a educação no país “está muito aquém do que está assegurado na legislação, configurando em muitos casos um desrespeito aos direitos das crianças e dos adolescentes”. Na Pré-Escola (faixa etária de 4 e 5 anos), por exemplo há mais de quinhentas mil crianças que não foram atendidas (SF, 2022, p. 34);
- A interrupção das aulas presenciais em virtude do fechamento das escolas atingiu praticamente quarenta e sete milhões e trezentos mil de alunos da Educação Básica e as desigualdades na garantia da implantação das atividades remotas, com uso de tecnologia da informação e comunicação ficou evidente, com maior prejuízo para a população mais pobre, do campo e quilombola (SF, 2022, p. 33);
- Considerando a Pesquisa TIC Domicílios 2020³⁹ “36% das residências do Brasil das Classes “D” e “E” estão excluídas digitalmente” (SF, 2022, p. 37, 38);

³⁹ A Pesquisa TIC Domicílios é realizada pelo Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) que tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Os resultados da pesquisa estão disponíveis em:

- Os prejuízos durante a pandemia são evidentes pela falta de conectividade. “Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) mostram que 45% dos municípios brasileiros não realizaram, no ano de 2020, aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet” (SF, 2022, p. 40);
- Ademais, elencam-se como prejuízos a falta de familiaridade dos profissionais da educação com o modelo de aulas remotas e a dificuldade de adaptação pelos mesmos, os obstáculos para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas, a baixa qualidade da conexão à internet e as deficiências quanto ao conteúdo das aulas⁴⁰. (SF, 2022, p. 40).

Durante o governo de Bolsonaro vivenciou-se um verdadeiro desmonte na educação nacional. Segundo Saviani (2020), isso veio acontecendo pelo corte de recursos destinados ao ensino, à ciência e à pesquisa científica. Ainda, pela tentativa de destruir todas as modalidades e níveis da educação pública, submetendo a educação aos interesses privados, utilizando mecanismos de terceirização, mudança de gestão para as organizações sociais, convênios com entidades privadas, Educação à Distância e parcerias público-privadas (SAVIANI, 2020, p. 14).

Conforme ainda demonstra o Relatório Final da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia (CECTCOVID) há uma redução do montante autorizado em relação à dotação orçamentária inicial estabelecida para o apoio ao desenvolvimento da educação básica, descrita sob a rubrica 0509 no cadastro de ações orçamentárias disponível no SIOP. Assim:

0509 - Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica Descrição: apoio a iniciativas voltadas para o desenvolvimento, a universalização e a melhoria do processo educacional em todas as etapas e modalidades da educação básica; apoio a instituições públicas de todas as esferas do governo para o desenvolvimento de ações que visem à melhoria da qualidade do ensino; apoio à implementação de programas e políticas para a educação básica geridos pelo MEC e unidades vinculadas”. (SF, 2022, p. 215).

Ao verificar a tabela abaixo⁴¹ é possível perceber uma falta de prioridade do governo federal na adoção de medidas que pudessem atenuar os prejuízos

https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.

⁴⁰ Fonte: Painel TIC COVID-19. Disponível em:

https://cetic.br/media/analises/painel_tic_covid19_3edicao_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

⁴¹ Dados extraídos do Relatório Final da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia (CECTCOVID, p. 215).

ocasionados pela pandemia à Educação Básica, considerando que em todos os anos o valor empenhado está aquém da dotação inicial disponibilizada.

Tabela 38 – Execução Orçamentária e Financeira - 0509 (apoio ao desenvolvimento da Educação Básica) R\$ mil

	2019	2020	2021	2022
Dotação inicial	732.682	1.275.776	510.576	575.836
Autorizado	698.103	534.678	469.267	490.630
Empenhado	692.760	533.448	469.195	298.950
Despesa executada	692.760	533.448	469.195	176.011
Pago	609.070	265.521	243.619	175.380
Pago +RAP	683.014	397.324	426.492	323.618

Fonte: elaborada pela autora, com base no SIOP (execução até 25/11/22).

Quanto ao apoio à infraestrutura para a Educação Básica, rubrica “20RP”, disponível e descrita no SIOP, temos:

20RP - Apoio à Infraestrutura para a Educação Básica Descrição: apoio técnico, material e financeiro para construção, ampliação, reforma e adequação de espaços escolares e para aquisição de mobiliário e equipamentos para todas as etapas e modalidades da educação básica. Apoio à infraestrutura e ao uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação para todas as etapas e modalidades da educação básica com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem (SF, 2022, p. 220).

Em relação aos dados orçamentários para esta rubrica observe a tabela abaixo:

Tabela 39 – Execução Orçamentária e Financeira - 20 RP (apoio infraestrutura Educação Básica) R\$ mil

	2019	2020	2021	2022
Dotação inicial	623.175	1.411.548	1.080.277	868.000
Autorizado	2.451.530	883.745	724.500	388.260
Empenhado	1.646.244	883.725	723.831	125.153
Despesa executada	1.646.266	883.725	723.831	12.642
Pago	49.558	110.084	141.114	12.642
Pago + RAP	460.342	485.445	427.783	226.924

Fonte: elaborada pela autora, com base no SIOP (execução até 25/11/22).

Ao analisar em 2019 o valor autorizado percebeu-se que o montante foi bem mais expressivo do que a dotação inicial prevista, embora a despesa executada fosse menor ao valor autorizado. Já os anos de 2020 e 2021 os valores autorizados e executados são menores que os indicados na dotação inicial.

Em 2022, além de haver uma redução da dotação inicial, observou-se mais uma redução no valor autorizado. Até 25/11/22 apenas 32% do valor autorizado havia sido empenhado e o executado apenas 10% do empenhado.

Ao comparar os valores autorizados de 2019 e 2022 verificou-se uma perda de prioridade dessa ação, estando na direção inversa ao que estabeleceu a Meta 1 quanto à universalização da Educação Infantil e a manutenção e melhoria das infraestruturas escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo a falta de uma política pública no Brasil voltada para os anos iniciais dificultou os avanços e a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Somente com os avanços da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 que ela foi entendida politicamente como educação escolar e passou a receber maior cuidado do poder público enquanto etapa de ensino e não assistencialismo. Porém, mais do que proclamar a importância do direito ao acesso à educação de qualidade na legislação é preciso promover a sua efetiva materialização, haja visto que compete ao poder público viabilizá-la.

O que acompanhamos nos últimos anos foi uma ausência do Estado e uma transferência da responsabilização pela educação para a sociedade civil, promovendo um fortalecimento da iniciativa privada. Assim, a política educacional nos anos de 1990 foi fortemente marcada pelas influências ideológicas do neoliberalismo e as orientações do Banco Mundial. Corroborando com isso o primeiro documento oficial no Brasil, o Plano Decenal de Educação 1993-2003, que convergiu com uma agenda global de educação que visou promover a educação como um direito fundamental e um meio para alcançar objetivos de desenvolvimento econômico e social em todo o mundo.

Decorridos treze anos CF 1988 e sob grande influência das organizações internacionais que, em janeiro de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 a 2011 estabelecendo os objetivos e prioridades para todos os níveis da educação nacional.

Com a proximidade do término do PNE 2001-2011 uma comissão com vários atores ligados à educação foi constituída e a sua tarefa foi de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da Conferência Nacional de Educação (CONAE). A CONAE foi um espaço de debates sobre a educação brasileira e se tornou peça importante para a elaboração do Plano Nacional de Educação de 2014-2024. É certo que ela, apesar de ter sido um amplo, democrático e importante espaço para as discussões em torno das diretrizes educacionais no nosso país também foi um ponto de partida pelo qual Estados e Municípios utilizaram um documento de referência para pautar os trabalhos visando a construção do Plano Nacional de Educação, Planos Estaduais e Municipais de Educação (2014-2024) mas é importante pensar que um

documento de referência não reflete tantas diversidades e particularidades existentes nos municípios do nosso país.

Viu-se que a construção dos planos municipais de educação, que deveriam ser em regime de colaboração entre todas as esferas, já nasceu no estado de Minas Gerais desarticulado e em descompasso com a legislação, considerando que somente em 2018 um novo Plano Estadual de Educação foi aprovado. Ainda assim, mesmo diante da lacuna temporal cada município apresentou seu PME para atender aos anseios da comunidade.

Partindo dessas premissas e por entender que o PNE (2014-2024) é parte integrante de uma política pública educacional construída historicamente foi que a presente pesquisa buscou analisar a forma como se deu a implementação do Plano Municipal de Educação de Passos, MG, atenta aos mecanismos de acompanhamento e avaliação do PME para atingir o que o PNE 2014-2024 trouxe em sua Meta 1; ofertar 100% das vagas para as crianças de 4 e 5 anos, até 2016, enquanto que para as crianças de até 3 anos cinquenta por cento (50%) de vagas deverão ser ofertadas até o final da vigência do PME/Passos.

É necessário inicialmente ressaltar que o novo contexto ocasionado pela pandemia de Covid-19⁴², a partir de 2020, afetou as coletas de dados por parte das instituições produtoras, as quais precisaram encontrar outras maneiras para reunir as informações. Além disso, não foi concebível aplicar o Censo Demográfico em 2020, fato que trouxe prejuízo para a emissão dos dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e interferiu de maneira significativa na aplicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Tudo isso afetou de forma inegável as produções estatísticas e avaliações educacionais no país.

No primeiro momento da pesquisa notou-se que uma das principais determinações do Plano Nacional de Educação não estava sendo cumprida pelo município, qual seja, a execução do monitoramento sistemático e da sua divulgação, prevista no Artigo 5º da Lei para que todos os cidadãos, não apenas pesquisadores, pudessem acompanhar as ações já desempenhadas, a fim de cumprir a legislação e garantir o direito da população do acesso à escola.

⁴² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019.

Ademais, verificou-se a maneira superficial como o município monitorou o plano, haja vista que não foi possível encontrar uma centralidade e linearidade quanto ao seu histórico desde a aprovação da lei. Assim como no Plano Nacional de Educação, o município deixou de formular um diagnóstico no PME/Passos-MG com elementos importantes que efetivamente demonstrassem a realidade local quanto às metas. Não foi possível, ao menos, visualizar a taxa na elevação de matrículas, o aumento do número de escolas construídas ou salas ampliadas. Identificou-se que desde a elaboração do diagnóstico já existiram diferenças entre o número de crianças matriculadas nas escolas inseridas na Meta 1.

Na sequência, chamou a atenção da pesquisadora que uma das instâncias responsáveis pelo monitoramento do PME; o Conselho Municipal de Educação só foi constituído um ano e meio após a aprovação da lei, fazendo com se intua que durante todo esse período o Conselho não exerceu seu papel fiscalizador.

Imediatamente, detectou-se também o número ínfimo de materiais públicos a partir da análise das informações e fontes, constatando-se que a promessa de uma política pública nacional, que deveria ser acompanhada pelo suporte e acompanhamento do Governo Federal, rapidamente foi deixada de lado. Isso porque, se identificou que os monitoramentos dos PMEs só foram alimentados no sistema do Ministério da Educação até 2018, demonstrando claramente uma descontinuidade da política implementada.

De igual maneira, nenhum documento público relativo às informações do monitoramento do PME/Passos foi localizado no site da Prefeitura Municipal de Passos ou da Câmara Municipal de Passos, infringindo o Artigo 5º, § 3º da própria lei aprovada, uma vez que ela determinou que as avaliações deveriam acontecer a cada 02 (dois) anos, a partir da publicação da lei, negligenciando de igual forma o §1º que estabeleceu como competência a divulgação dos resultados e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet.

Assim, constatou-se que essa ausência dos dados do monitoramento das ações do Estado para a realização das metas do Plano Nacional de Educação assim como de outros dados, não foram prejudiciais apenas para a pesquisa, para os pesquisadores, mas para a população, para a transparência sobre as ações do Estado na educação. Notou-se que ficou impossível para qualquer cidadão cobrar ou constranger o Estado a viabilizar o que foi determinado por lei, neste caso específico as Leis, o PNE, Lei 13.005/2014 e o PME lei 3.150/15.

Foi diante da ausência de materiais públicos que para realizar a pesquisa contou-se com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação que disponibilizou o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Passos-MG, elaborado em 21/12/2021, ano base 2020, e os demais documentos existentes e não publicizados para verificar o quanto o município avançou na universalização do 0 a 5 anos, entretanto sem deixar de observar a oferta da educação especializada, definida pela Meta 4 e o atendimento do período integral preconizado na Meta 6, levando-se em consideração que ambas são direitos constitucionais adquiridos para a faixa etária objeto da pesquisa. No entanto, os dados obtidos para a pesquisa, como densamente apresentado na terceira seção dessa pesquisa, eram incongruentes, insuficientes, superficiais.

É partindo dessa superficialidade do diagnóstico e da implementação de uma política pública nacional pautada com base em um documento de referência debatido nas Conaes que ao longo da pesquisa se observou que o Plano Municipal incorreu na ausência de um diagnóstico que realmente caracterizasse os limites e carências do município, fornecendo como base a justificativa para o cumprimento do plano que deveria ser executado. Desse modo, sem um diagnóstico bem elaborado, o que se viu foi o resultado arbitrário de estratégias que nada demonstraram e que não colaboraram eficazmente para o desenvolvimento educacional do município porque é partir do que temos de real em cada modalidade e etapa da educação básica que identificamos de onde estamos saindo, para onde estamos caminhando e para onde queremos caminhar.

A partir do documento fornecido pela Secretaria Municipal de Educação que trouxe o monitoramento do PME/Passos, elaborado em 2021 (ano base 2020) temos os percentuais de 100% para o atendimento do Indicador 1 A; 100% atendimento 4 e 5 anos até 2016 e 25% para o Indicador 1 B; universalizar 50% até 3 anos ao final do PME, enquanto a pesquisa apontou 83,82% para a primeira e 31,89% para a segunda.

Apesar da pesquisa dar indícios do descumprimento do Indicador 1 A, considerando que as matrículas analisadas contemplaram todas as redes de ensino, não foi possível realizar uma afirmação nesse sentido porque com base nas informações da Secretaria Municipal de Educação nenhuma criança entre 4 e 5 anos que a procura sai sem ser matriculada. O que pode significar apenas que o Município cumpre com a lei no momento que é constrangido pelo cidadão que procura por vaga.

Não seria possível falar em universalizar o ensino sem que também fosse tecido um comentário sobre a Meta 20 que tratou sobre a ampliação do financiamento da Educação. O que se verificou foi que após 2014 o município de Passos não foi mais contemplado com a construção de escolas infantis, sendo apenas disponibilizado entre o período de 2016 a 2020, que engloba o terceiro ciclo do Plano de Ações Articuladas, um ônibus rural.

Concluiu-se que apesar do município ter somado mais três escolas unidades escolares isso se deveu a utilização dos demais recursos como os próprios, o Fundeb e a Qese. Não obstante, verificou-se que anualmente as despesas do governo federal com ensino foram inferiores as dotações planejadas, demonstrando uma trajetória oposta para o cumprimento das metas do PNE (2014-2024), dentre ela a Meta 20. O que se encontrou no levantamento realizado no Sistema Integrado de Planejamento entre 2014 a 2021 foi uma elevação de 1,38%, bem distante do patamar de 7% do produto interno bruto no quinto ano de vigência da lei.

Assim, sob a ótica neoliberal os cortes se ampliaram, dificultando a consecução das estratégias e o cumprimento das metas. Dialeticamente e para o embate necessário, torna-se imprescindível e urgente enfoques em torno das temáticas do PNE bem como um aprofundando dos conhecimentos necessários para entendimento do contexto, de forma crítica e possível a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Dentro de uma sociedade capitalista, se urge que assuntos como educação, universalização, tempo integral, financiamento e inclusão sejam debatidos para o enfrentamento das formas de organização social que impedem uma tomada de consciência que permita melhores escolhas para o todo e não uma minoria.

Tão relevante quanto o financiamento um outro fator que não poderia ser deixado de fora da discussão foram os impactos provocados pela Pandemia de Covid 19, ocorrida entre os anos de 2020 e 2021. A Pandemia provocou o fechamento das escolas e afastou as crianças do ambiente escolar, dificultando o acesso à educação. Além disso, os efeitos econômicos advindos dos diversos *lockdowns* mundo afora provocaram um comprometimento dos investimentos em educação. No caso específico do Brasil, isso foi ainda mais problemático, uma vez que políticas públicas negacionistas agravaram o quadro pandêmico e econômico com efeitos nefastos em toda a sociedade.

Ficou evidente na pesquisa a falta de prioridade do governo federal quanto aos investimentos para promover todas as adaptações necessárias na Educação Básica,

considerando que entre 2019 a 2022 os valores empenhados se mantiveram abaixo da dotação prevista inicialmente, como também sofrerem diminuições anuais.

Assim, passados trinta e cinco anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 muitos desafios ainda têm sido enfrentados para construir um Estado democrático do sistema escolar brasileiro que legitime os princípios de “igualdade das condições para o acesso e permanência na escola”. O direito à educação na infância é negligenciado pela falta de recursos que garantam aos municípios o cumprimento das metas do PNE (2014-2024), reforçando uma dívida educacional do país, uma lacuna de prioridade dos governantes com a política do ensino e a ausência história da União na garantia da Educação Básica.

Podemos refletir que no aspecto legal embora a LDB de 1996 tenha garantido a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração do Plano Nacional de Educação e em um panorama de colaboração, evidenciou-se a centralização na União do processo educacional, ficando demonstrada essa situação na concretização, sem a participação dos entes da federação, a partir da recomendações internacionais oriundas dos compromissos firmados na Conferência de Educação para Todos em Jomtiem, 1990, contrariando o artigo 9 da mesma lei que preconizou que seria incumbência da União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e Municípios.

A descentralização administrativa e o regime de colaboração, definido pelo Artigo 211 da Constituição Federal, necessitam ser revisados e repensados para evitar que os municípios tenham que atender à lei, mas não tenham como suportar financeiramente a execução das determinações previstas nela.

As políticas públicas implementadas carecem da preocupação do Estado em reconhecer a Educação Infantil nos documentos oficiais, mas ainda garantir e propiciar sustentação suficiente de investimentos na área, permanecendo como um grande desafio a ser superado.

Não obstante ao exposto, é necessário também que o Estado garanta aos municípios maior autonomia para diagnosticar, elaborar e monitorar os Planos Municipais de Educação, uma vez que são neles que a verdade acontece e a sua importância frente a uma política pública nacional não pode ser reduzida a um mero cumpridor da lei, gerando um descompasso e um distanciamento entre o legislativo e a realidade. É fundamental, ainda, que o município publicize para a população, para

os cidadãos os recursos que estão sendo destinados para o investimento na melhoria das escolas e das creches, publicizar o que está sendo feito.

Por fim, é essencial que os gestores das pastas da Educação, nos municípios, compreendam a importância ao ser implementada uma ação governamental e por isso, necessitam ter em mãos diagnósticos minuciosos para que possam opinar e acompanhar o monitoramento dos Planos Municipais, aperfeiçoando-os e possibilitando que qualquer cidadão também possa dar a sua contribuição para que, juntos, reivindiquem os direitos assegurados na lei.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. L. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: A teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 40, p. 126-144, dez 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639810>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/88639810/7373>. Acesso em: 1 jun. 2023

ALES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1934, de 16 de julho de 1934. Brasília, 16 jul. 1934.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008** de 30 de março de 2007. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Nova Iorque, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 22 do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política nacional de educação infantil:** pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, 2004.

.BRASIL Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº 10, de 03 de setembro de 2008.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_coneb.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em:

BRASIL. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Brasília, 2010, v. 15, n. 44, p. 380-412. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento de Referência CONAE 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 12 jan.2020.

BRASIL. **Mensagem 701/2010, de 12 de dezembro de 2010**, Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_requerimentos?idProposicao=490116. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. **relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/lancado-relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid 19?**. 2021. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Relatório final subcomissão temporária para acompanhamento da educação na pandemia**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/b2a0b812-b604-42c9-b1d8-595beb7af8c4>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CASTRO, M. C; RIOS, V. L. Escola e educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC (Cessada)**, v. 7, n. 3, 2007.

COLARES, A. A.; LOMBARDI, J. C. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. *In*: COLARES, A. A.; LOMBARDI, J. C.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. p. 39-64.

COSTA, A. de C. Gramsci: o cruzamento da experiência individual com a análise da realidade histórica e da crítica à educação capitalista. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021053-e021053, 2021.

DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador: v. 5, n. 2. p. 59-72, dez. 2013.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, p. 635-646, 2008.

FERREIRA, M. F.; PENA, A. dos A. P.; ZIENTARSKI, C. A escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: vinculações teórico-conceituais no campo da didática. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-30, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8658014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658014>. Acesso em: 1 jun. 2023

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976 (Universidade Livre, v. I).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. organização e tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico – o que é?** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2020-censo4.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 2 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados. Passos**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/passos.html>. Acesso em: 22 jan. 2023.

INEP. **Censo escolar 2021**. Resultados da segunda edição da pesquisa resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

INEP. **Censo escolar 2014 a 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jan. 2023.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2022

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGRONE, E. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qH7mzhYrdZWCfKBYNHPRtTg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 de fev. de 2020.

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C. Base nacional comum curricular e reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, Editora Furg, 2021.

MARAFON, D. **Artigo educação infantil no Brasil**: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. Londrina: PUC-PR, 2011. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.doc. Acesso em: 03 jun. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira**. Campinas: [s. n.], 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru, SP: Autores Associados, 2011.

MENEZES, J.; SOUZA, D. **Monitoramento e avaliação nos planos estaduais de educação consoantes ao novo PNE**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WbmB5CpWJ4gYSpY56SQvqcc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

MESQUITA, F.; GISI, M. L. **A expansão da educação infantil nas políticas públicas e o direito à educação de qualidade**. Marília: [s. n.], 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349856181_expansao_da_educacao_infantil_nas_politicas_publicas_e_o_direito_a_educacao_de_qualidade. Acesso em: 6 ago. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado – PEE – para o período de 2011 a 2020 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-19481-2011-minas-gerais-institui-o-plano-decenal-de-educacao-do-estado>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei 23.197, de 26/12/2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/luver/Downloads/Lei-23197_26-de-dezembro-de-2018-1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução Conselho Estadual de Educação, MG. **CEE nº460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_7kHDwWm0Q7ckwySVYwSzhlcU0/view?pli=1&resourcetype=0-YJlhh6GOflU111ltvLswuw. Acesso em: 1 fev. 2020.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Educação infantil e o cenário histórico-econômico da sociedade capitalista**. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854-04.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

NASCIMENTO, T. O. S.; OLIVEIRA, M. E. N.; DI GIORGI, C. A. G. A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da abordagem do ciclo de políticas. **Revista Práxis Educativa**, v. 15, n. 1, 2020.

NEWTON, D. A pedagogia histórico-crítico e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>. Acesso em: 02 fev. 2021.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil, temas éticos e políticos da gestão democrática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. C. P. Implementação das Políticas Educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12966>. Acesso em: 18 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à Educação. *In: Reunião Anual da ANPED*, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: Revista Brasileira de Educação, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

ORSO, P. J. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista desenvolvimento & civilização**, v. 2, n. 1, p. 1-29, 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.)*. **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS. **Lei nº 3.150, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Passos, 2015. Disponível em: <http://www.camarapassos.mg.gov.br/lei/1814/aprova-o-plano-municipal-de-?>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS. **Relatório anual de monitoramento do plano municipal de educação de Passos-PME-Passos, MG**. Passos, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS. **Decreto 1536 de 18 de março de 2020.** Decreta Situação de Emergência no Município de Passos. Passos, 2020. Disponível em:

http://passosportaltransparencia.portalfacil.com.br/abrir_arquivo.aspx/Decreto_1536_2020?cdLocal=5&arquivo={EA6BE4DB-85BC-AC4D-CBEB-C05DBB4ED76E}.pdf#search=covid-19. Acesso em: 21 fev. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS. **Decreto 1541 de 20 de março de 2020.** Decreta normas do município de Passos em razão do surto da doença do novo Coronavírus. Passos, 2020. Disponível em:

http://passosportaltransparencia.portalfacil.com.br/abrir_arquivo.aspx/Decreto_1541_2020?cdLocal=5&arquivo={BECBD0CC-CD8A-B68E-E8AE-E2DE2C3B20EC}.pdf#search=covid-19. Acesso em: 3 fev. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS. **Decreto 1602 de 24 de abril de 2020.**

Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no âmbito da rede municipal de ensino do município de Passos. Passos, 2020. Disponível em:

http://passosportaltransparencia.portalfacil.com.br/abrir_arquivo.aspx/Decreto_1602_2020?cdLocal=5&arquivo={EA40DCEA-50E1-8B23-B52A-E8E4AABCEDCE}.pdf#search=covid-19. Acesso em: 4 fev. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS. **Relatório anual de monitoramento do plano municipal de educação de Passos-PME-Passos, MG.** Passos, 2021.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **OPNE.** [São Paulo, 2020]. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SANDER, B. A gestão da educação e o plano nacional de educação. **Cadernos ANPAE**, Recife, v. 13, 2012.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da Educação Brasileira.**

Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, SP: [s. n.], 25 ago. 2005. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100>. Acesso em: 10 out. 2022.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: Estudos sobre educação**, p. 03-22, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, exposição na mesa redonda “marxismo e educação: fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica”. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais** [...], Campinas: SP, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil**. Campinas: Unicamp: [s. n.], 2008. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_-_gt05_-_dermeval_saviani.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SOBRAL, K. M.; MORAES, B. M.; JIMENEZ, M. S. V. Escola unitária e princípio educativo em Gramsci: um ensaio de compreensão à luz do Caderno 12. **Filosofia e Educação**, v. 2, n. 1, p. 83-100, 2010.

SOUZA, R. F. **História da organização escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

TRINDADE, S; MENEZES, I. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: Século XIX e início do Século XX. **Revista HISTEDBR, on-line**, Campinas, SP, n. 36, p. 124-135, dez. 2009. ISSN: 1676-258412

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Paris, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Nova Iorque, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 29 nov. 2020.