

ISSN 2549-651X
Vol.6 - N. 1, 2025



CME EM FOCO

REVISTA DO CONSELHO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

PLANOS DE EDUCAÇÃO

**ARTIGOS
RELATOS DE EXPERIÊNCIA
ENTREVISTAS
EVENTOS
SEÇÃO ESPECIAL - ANÁLISE DAS
METAS DO PME 2015 - 2025**

[https://www.manaus.am.gov.br/semec/cme/
revista-eletronica-cme-em-foco/](https://www.manaus.am.gov.br/semec/cme/revista-eletronica-cme-em-foco/)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Jorge Hayder Araújo de Souza CRB11/699

C733

CME em Foco: Revista do Conselho Municipal de Educação de Manaus - v. 6, n.1 (2025) - Manaus: Conselho Municipal de Educação de Manaus, 2025 - Anual.

ISSN 2549-651X

Disponível em: <http://www.manaus.am.gov.br/semec/cme/revista-eletronica-cme-em-foco/>

1. Educação – Manaus (AM). 2. Conselho Municipal de Educação.

I. Conselho Municipal de Educação (Manaus).

CDD 370.98112

PREFEITO MUNICIPAL DE MANAUS

David Antônio Abisai Pereira de Almeida

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Valquindar Ferreira Mar Júnior

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

Colegiado Biênio 2023 - 2025

Evaldo Bezerra Pereira - Presidente

Antônio José da Silva - Vice-Presidente

Aline Maria Vieira Leal - Conselheira

Francisca Maria Coelho Cavalcanti - Conselheira

Josseane Costa e Silva - Conselheira

Kaillon Vinicius da Silva - Conselheiro

Maria Madalena Ferreira da Silva - Conselheira

Maziles Marques dos Reis - Conselheira

Shirley do Amaral Souza Rosa- Conselheira

Secretária Executiva

Nara Helena Teófilo Pinto

Assessoria Técnica

Ana Cássia Alves Cavalcante

Ana Cristina Araújo da Costa

Ana Gláucia Alves Cavalcante

Augusta Maria Alves de Nazareth

Cleber de Oliveira Ferreira

Danielly Coelho de Moura

Edeney Barroso Salvador

Elaine Ramos da Silva

Eline Alves de Lima

Eukelly Cristhie Penedo de Oliveira

Glademir Sales dos Santos

Luiz Carlos Castelo de Oliveira

Marcionília Bessa da Silva

Maria da Conceição das Chagas

Maria da Conceição Marques dos Reis Lima

Maria das Graças Alves Cascais

Maria do Perpetuo Socorro Lopes Bonetti
Maria Eliana da Silva Pinheiro
Mary Jane Silva de Castro Nascimento
Regiane Aparecida Castro de Freitas
Roselly Mata dos Passos
Rosilene de Souza Nascimento
Tyzar Barbosa de Lima
Vitória Almeida Teófilo

Administrativos

Aglis Roberta Almeida Farias
Grassiela da Costa Santos

Editores

Dr. Antônio José da Silva - CME/Manaus
Dr^a. Maria das Graças Alves Cascais - CME/Manaus

Conselho Editorial

Dr^a. Arlete Ramos dos Santos - UESB
Dr^a. Francisca Maria Coelho Cavalcanti - UFAM
Me. Geraldo Grossi Júnior - SEDUC/MT
Me. Gilvânia Conceição Nascimento - UESC
Dr^a. Lucinete Gadelha da Costa – UEA
Dr. Márcio de Oliveira - UFAM/UFMT
Dr. Tiago Lima e Silva - Seduc-AM / Semed Manaus

Revisor

Antônio José da Silva - CME/Manaus
Yusef Abílio Montenegro Moraes

Projeto Gráfico

Elton Farias de Oliveira

SUMÁRIO

EDITORIAL	6
ARTIGOS	8
Educação Escolar Indígena em Manaus-AM: Avanços, Desafios e Realizações no Âmbito do Plano Municipal de Educação-PME (2015–2025).....	9
Reflexões Sobre Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM: Exemplos, Dados e Possibilidades para sua Expansão	27
Plano Municipal de Educação de Manaus/2015: Possibilidades para Qualificar a Educação do Campo no Cumprimento de Metas e Estratégias Previstas	47
“Educação Indígena é a Vida da Aldeia”: Educação Escolar Indígena e o Plano Municipal de Educação, Manaus-AM	68
Escola Indígena no Amazonas: Síntese, Desafios e Reconhecimento	93
“O Lugar do Gênero” Nos Planos de Educação: Para Refletir Caminhos Possíveis em prol da Igualdade	100
Violência Sexual e de Gênero: Discussões Possíveis a partir do Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Amazonas e Plano Municipal de Educação de Manaus/AM	122
Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Manaus: Um Olhar Sobre as Metas do Plano Nacional de Educação e sua Aplicação Local	148
A Intencionalidade da Leitura e da Escrita: Projeto Aprende+ na Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus	166
RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	194
Conhecendo o Mundo Encantado das Letras com a Cloe	195
As Práticas Pedagógicas e a Inclusão dos Alunos com TEA em Manaus	203
ENTREVISTA	220
SEÇÃO ESPECIAL	224
EVENTOS	246
HOMENAGEM PÓSTUMA	252

EDITORIAL

O ano de 2025 marca o decênio de execução dos planos de educação de todos os entes federados. É a oportunidade que a União, estados e municípios têm para avaliar o trabalho desenvolvido em dez anos e projetar a próxima jornada em vários setores que envolvem o processo educacional. Ciente desse contexto, a Revista CME em Foco propõe para esta edição o **tema “Planos de Educação: reflexões e perspectivas”**, com o objetivo de reunir pesquisas, debates e/ou relatos que possam implicar avaliação ou projeções para esses planos.

Este número da revista apresenta **09 (nove) artigos** de pesquisadores de diversas áreas, dentre outras, educação escolar indígena, educação em tempo integral, educação infantil e violência no ambiente escolar. São temas importantes e oportunos que apresentam os planos de educação como referência e ajudam a pensar como eles têm lidado com essas temáticas em seus eixos e estratégias. A edição atual, aliás, apresenta um acréscimo significativo de artigos submetidos e agora publicados, o que engrandece a existência deste periódico.

Por outro lado, a CME em Foco n.06 registra, na seção **Relatos de Experiência**, a apresentação de ações educacionais que tiveram relação com as diretrizes e metas dos planos de educação, com riquíssimas abordagens, dentre outras temáticas, sobre leitura e dificuldades de aprendizagem. Com essas colaborações, é possível identificar práticas que apontavam para a efetividade deles no chão da escola e na efetividade pedagógica no âmbito das instituições de ensino.

Além disso, destaca-se na seção **Entrevistas** a colaboração do professor Nilton Carlos Teixeira - coordenador do Fórum Estadual de Educação do Amazonas. Ele traz um panorama sobre os planos de educação e, particularmente, dos desafios enfrentados nos últimos dez anos e daqueles que serão pauta na elaboração dos próximos planos. São importantes reflexões que também estão nesta edição.

A CME em Foco traz, ainda, a seção **Eventos**, na qual são apresentados registros das principais ações do Conselho Municipal de Educação de Manaus,

incluindo-se plenárias itinerantes, audiências e encontros. E completa-se com a publicação do relatório da Comissão do CME sobre o Plano Municipal de Educação, de forma a atualizar os leitores sobre a execução de metas e estratégias no decênio 2015-2025.

Como se vê, a revista CME em Foco está repleta de novidades e cumpre o seu propósito de ser um canal para veiculação do debate científico no campo da Educação. Assim, afora todo o trabalho consultivo e fiscalizador que lhe compete, o Conselho Municipal de Educação colabora com a divulgação da ciência e se consolida como entidade propagadora de pesquisas e experiências educacionais.

Boa leitura a todos!

ARTIGOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS-AM: AVANÇOS, DESAFIOS E REALIZAÇÕES NO ÂMBITO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-PME (2015–2025)

Glademir Sales dos Santos¹

Maziles Marques dos Reis²

RESUMO

Este artigo analisa a implementação da política de educação escolar indígena no município de Manaus, com base nos marcos legais nacionais e internacionais, bem como nos avanços promovidos pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED Manaus-AM desde 2005. A metodologia consiste na leitura analítica do arcabouço da legislação que aborda a educação escolar indígena e a sua relação com o Plano Municipal de Educação. Esse procedimento tornou-se possível mediante as experiências de assessoramento jurídico e técnico-pedagógico dos seus autores, os quais, nas considerações finais apresentam, reflexivamente, os desafios estruturais e institucionais, bem como propostas para a inclusão de novas metas no Plano Municipal de Educação-PME, com vistas à consolidação de uma educação escolar indígena com os valores dos povos da Amazônia, representados pelos indígenas moradores na cidade.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Políticas Públicas. Plano Municipal de Educação-PME.

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília-UCB; especialista em Filosofia e Existência pela UCB; especialista em Antropologia na Amazônia pela UFAM; Mestre em Sociedade e Cultura pelo PPGSCA-UFAM e Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo PPGSCA-UFAM, na área de concentração processos socioculturais na Amazônia, linha *Redes, processos e formas de conhecimentos*. Atualmente, exerce a função de assessor técnico do Conselho Municipal de Educação de Manaus-AM. E-mail: glademir.santos@semed.manaus.am.gov.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, graduada em Direito pela UFAM, graduada em Teologia pela Universidade Cândido Mendes-RJ, especialista em Direito Constitucional e Administrativo pela Faculdade CIESA; advogada especialista na proteção de dados; especialista em escuta especializada de crianças e adolescentes; Conciliadora pelo Tribunal de Justiça do Amazonas; Perita pelo Instituto Brasileiro de Consultoria, Auditoria, Perícia, Projetos e Avaliações-IBCAPPA. Atualmente, exerce a função de assessora técnica na Assessoria Técnica Jurídica da Secretaria Municipal de Educação, presidente da Comissão Permanente de Ética e Sindicância da Secretaria Municipal de Educação, Conselheira do Conselho Municipal de Educação – CME/Manaus e membro do Comitê de Privacidade de dados do município de Manaus-AM. E-mail: maziles.reis@semed.manaus.am.gov.br

ASPECTOS PRELIMINARES DA REFLEXÃO

A educação escolar indígena, com seus horizontes teóricos³, no Brasil constitui-se como um direito histórico dos povos originários, reconhecido na Constituição Federal de 1988 e regulamentado por legislações infraconstitucionais. No âmbito do município de Manaus, a política voltada à educação escolar indígena tem ganhado expressividade nas últimas décadas, com iniciativas que buscam garantir a especificidade cultural, linguística e pedagógica dos povos indígenas residentes na região.

Este artigo visa a discutir os fundamentos legais, avanços e desafios da política de educação escolar indígena em Manaus, com foco na atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e nas propostas para o fortalecimento dessa modalidade de ensino no âmbito do PME.

Esses aspectos ora abordados são oriundos das experiências de assessoramento do autor e da autora – ela, na Assessoria Jurídica, lida há anos com análise jurídica, fazendo pareceres, despachos, textos processuais – acompanhou vários processos, no âmbito da Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI; ele uniu formação acadêmica, etnografia e experiência profissional, no espaço da GEEI. O autor compartilhou com a coautora demandas da educação escolar indígena e vários compromissos institucionais, no plano de políticas públicas, seja na condição de assessor técnico, seja na condição de gerente da Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI, no biênio de 2019-2020. Essa troca de experiência técnico-profissional possibilitou um encontro de vários campos – o jurídico, antropológico, sociológico, epistemológico e pedagógico – que possibilitam e justificam a construção de política voltada a demandas da educação escolar indígena.

Os dois participaram de todo o processo de construção da Lei nº 2.781 promulgada em 16 de setembro de 2021 (Manaus, 2021), sobretudo na elaboração da justificativa e dos pareceres que fundamentaram a minuta de Lei. O presente texto foi elaborado, consensualmente pelos autores, com conteúdo

³ Para estudo inicial mais compreensivo, vide: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: 2001.

de caráter propositivo, mas também informativo, pois, apresenta um conjunto de normas específicas, que podem ser desconhecidas para vários profissionais da educação, apontando, assim, a necessidade de conhecê-las e levá-las para os espaços reflexivos das escolas, das divisões e setores do sistema municipal de ensino.

Importante ressaltar que as pessoas indígenas, nas suas organizações de representação técnico-política, organizações indígenas e indigenistas, órgãos governamentais e não governamentais de controle social protagonizaram todos os processos de construção da educação escolar indígena, desde o nascedouro de um setor administrativo e pedagógico específico para essa modalidade de ensino.

Essa inferência mostra que, apesar de o presente texto ser descrito do ponto de vista da experiência institucional dos autores, evidenciam uma consciência de que todos os dispositivos normativos, no âmbito da Secretaria, são resultado de relações dialógicas, muitas vezes tensas, registradas historicamente nos processos protocolados. Não obstante o cenário de pressões da sociedade civil, na relação dos sujeitos de direito com a instituição da rede de ensino estão presentes o entendimento e consenso entre as partes, como parte essencial do processo participativo.

Esses traços comuns na experiência profissional tornam-se possível reconhecer que há sinais de uma política de estado em andamento, ao longo de 20 (vinte) anos, que se atualiza no presente dessa relação – à guisa de exemplo: i) criação de um setor específico de administração e gestão de educação escolar indígena (desde 2005); ii) Regimento e Estrutura Operacional da SEMED de 2009 (por meio do Decreto nº 0090/2009), que cria a Gerência de Educação Escolar Indígena (Manaus, 2009), dentro dessa perspectiva de crescente demanda; iii) Decreto nº 1394 de 29 de novembro de 2011 (Manaus, 2011); iv) Criação de 4 (quatro) escolas indígenas municipais e de novos Espaços de Estudos de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas-EELMCTI; v) Diretrizes Pedagógicas de Educação Escolar Indígena do Município de Manaus; vi) Lei municipal nº 2.871 de 16 de setembro de 2021. Essas ações promovidas pela SEMED estão em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009a) e o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 (Brasil, 2012a).

Importante notar que não se pode, no âmbito das políticas públicas, perder de vista o contexto atual do crescimento populacional das pessoas indígenas na cidade de Manaus-AM, que faz surgir novos desafios no âmbito da educação escolar indígena, exigindo novos esforços de diálogo entre rede de educação pública e sociedade organizada. Conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística-IBGE de 2022, Manaus-AM possui 71.691 pessoas indígenas, constituindo o município com o maior número de indígenas de todas as cidades brasileiras, seguido de São Gabriel da Cachoeira com 48.256 pessoas indígenas⁴.

Essa situação espacial e social mostra que houve uma correção histórica na quantificação da população indígena, em decorrência da força do movimento indígena no processo de levantamento das informações com o foco na autodeclaração, que possibilitou alcançar um número aproximado, que expressa, também, o reflexo do crescimento das formas organizativas dos indígenas em Manaus.

Diante disso, a relação entre Estado e os sujeitos indígenas, salientada acima, exigirá mais esforços para o atendimento das demandas, acompanhado de mais participação dos sujeitos na construção de políticas públicas voltadas para educação escolar indígena. Muitas dessas ações resolvem-se com frequência no diálogo propositivo e deliberativo, envolvendo as partes, com base em situações específicas que estão empiricamente justificadas pelos aportes jurídicos internacionais e nacionais, oportunamente, aqui, desenvolvidos.

1 Avanços e desafios na implementação de política educacional indígena.

A Educação Escolar Indígena é, juridicamente, reconhecida como uma modalidade específica da educação básica pública brasileira, dotada de características próprias e voltada para atender as particularidades étnicas, linguísticas e culturais dos povos indígenas. A base legal orienta a elaboração dos Planos de Ações Articuladas da Educação Escolar Indígena, contemplando

⁴ Para mais informações situacionais, numa descrição contextualizada, vide: SANTOS, G. S.. **Proximidade, *poiesis* e *praxis* dos indígenas em Manaus-AM**. 1. ed. São Luís: EdUAMA, 2024.

infraestrutura, formação de professores, produção de material didático específico e gestão escolar participativa (Brasil, 2009a).

Ressalte-se, ainda, a importância da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), embora de natureza não vinculante, como documento de referência ética e política apontando para uma perspectiva de justiça social em torno do político (Ricoeur, 1995). Seu artigo 14 reconhece expressamente o direito dos povos indígenas a sistemas educacionais próprios, baseados em suas línguas e culturas, e o dever dos Estados de adotar medidas eficazes para garantir esse direito em igualdade de condições.

Dessa forma, observa-se que o direito à educação escolar indígena é sustentado por um conjunto articulado de normas constitucionais, infraconstitucionais e internacionais, que conferem não apenas legitimidade, mas também obrigatoriedade à implementação de políticas educacionais, no âmbito estadual e municipal, que respeitem a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas. A atuação dos entes federativos, especialmente dos municípios, deve estar alinhada a esse marco legal, promovendo uma educação que supere a tendência *assimilacionista/assistencialista* e que contribua para a afirmação das identidades indígenas, sua autonomia e seus projetos coletivos de futuro.

Nesse contexto, desde 2005, a SEMED tem atuado na formação de professores indígenas e na criação de escolas em territórios indígenas na região metropolitana de Manaus, respeitando os princípios da educação bilíngue e intercultural. Com o fortalecimento da política a partir de 2015, intensificou-se o diálogo com as lideranças indígenas, possibilitando a institucionalização de espaços participativos e a elaboração de propostas curriculares diferenciadas, cujo processo já acontece em outras áreas do Amazonas, como revelam estudos recentes⁵.

A trajetória da implementação da política de educação escolar indígena no município de Manaus tem sido marcada por avanços significativos, embora

⁵ Vide: FONTES, Thaline Ferreira; FARIA, Ivani Ferreira de. **Autonomia e metodologias de ensino da escola indígena Tukano Ye'pa Mahsã**. In: FARIA, Ivani Ferreira de. Gestão do conhecimento e território indígena: por uma geografia participante. Manaus: Reggo, 2015, p. 143-159.

persistam desafios estruturais e institucionais que demandam atenção contínua do poder público e da sociedade civil.

O reconhecimento⁶ das escolas indígenas municipais, por meio de ato de criação, leva a Secretaria Municipal de Educação a manter duas frentes de trabalho: o atendimento às escolas indígenas e aos EELMCTI. Dos compromissos, podemos mencionar que alguns foram articulados nas cláusulas do texto do PME, lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015 (Manaus, 2015).

Na meta 7, o PME, entre suas estratégias, prevê o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Na meta 18, consta promover concurso público, considerando as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, para provimento de cargos efetivos nessas escolas. A partir de 2012, aliás, iniciou-se o Processo Seletivo para contratação de professores indígenas, passando a ser realizado de dois em dois anos, pois, pela especificidade do atendimento à educação indígena diferenciada, fez-se necessário cumprir as bases legais de atendimento específico.

Na perspectiva de encaminhamento dessas propostas foram criadas as comissões para elaborar os projetos de leis, as Diretrizes Pedagógicas Municipais de Educação Escolar Indígena e a Proposta Pedagógica Curricular para Educação Escolar Indígena. Como resultado destas ações, foi criado o Projeto de Lei que contempla o PCCS. O imperativo da Lei municipal 2.781 de 16 de setembro de 2021, consiste na regulamentação dos seguintes cargos:

- i) Professor Indígena: cargo que exige do ocupante ser indígena para atuar em regência de classe na Educação Infantil, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, nas Escolas Indígenas Municipais, ministrando aulas teóricas e práticas dos componentes curriculares da Base Nacional

⁶ Reconhecimento é uma categoria bastante estudada por RICOEUR (Vide: obra **Percursos do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006) e por FRASER, Nancy (vide: A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, outubro, p. 7-20, 2002. A mesma autora escreve “Reconhecimento sem ética?”. Trad. Ana C. F. Lima e Mariana P. Fraga Assis. In: **Lua Nova**, 70. São Paulo, 2007. p. 101-138). Pensamos aqui a relação das políticas educacionais e seu arcabouço legal, na relação com às formas de reconhecimento.

Comum Curricular e da parte diversificada, correspondentes à língua materna e aos saberes tradicionais dos povos indígenas, na perspectiva interdisciplinar e intercultural;

- ii) Agente de Saberes Tradicionais: cargo que exige do ocupante ser indígena para atuar em regência de classe nos EELMCTI, ministrando aulas teóricas e práticas na perspectiva de fortalecimento da língua materna indígena e dos saberes tradicionais indígenas;
- iii) Pedagogo Indígena: cargo que exige do ocupante ser indígena para atuar na coordenação e no acompanhamento das atividades pedagógicas das Escolas Indígenas Municipais.

Após a aprovação desta Lei, em conformidade com as discussões realizadas no âmbito do movimento indígena, do Conselho de Anciãos da Educação Escolar Indígena e dos professores indígenas, a SEMED apresenta-se em condições objetivas e jurídicas para a regulamentação da Lei.

Para regulamentação da referida Lei foi constituída Comissão que, após a contribuição das representações indígenas, professores e assessores, chegou-se à elaboração da minuta de regulamentação que está em análise na secretaria.

Para a efetivação da Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) percorreu um extenso processo de construção participativa, envolvendo amplos debates com representantes das comunidades indígenas, da própria SEMED, da Procuradoria Geral do Município e da Procuradoria da República. Tal percurso refletiu o compromisso institucional com a escuta ativa e com o respeito às especificidades socioculturais dos povos originários.

Durante o processo de elaboração da norma em apreço, foram considerados diversos dispositivos legais e normativos que regulam a Educação Escolar Indígena no ordenamento jurídico nacional e internacional. Dentre os principais marcos normativos, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); o Parecer CNE/CEB nº 13/2012; as Resoluções CNE/CEB nº 5/2009, nº 3/1999 (Brasil, 1999a), nº 5/2012 (Brasil, 2022); a Resolução CNE/CP nº 1/2015 (Brasil, 2015); o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 (Brasil, 1999b); a Convenção nº 169 da

Organização Internacional do Trabalho (Tomei; Sewpston, 1999); o Decreto nº 5.051/2004, que promulga a referida convenção; e o Decreto nº 6.861/2009, que institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (Brasil, 2009b).

Além desse robusto arcabouço legal, deve-se considerar o conjunto mais amplo de normas que integram o marco jurídico da Educação Escolar Indígena, conforme se detalha a seguir:

- i) O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 reconhece aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, assegurando-lhes o direito originário às terras que tradicionalmente ocupam, bem como à preservação de sua identidade cultural (BRASIL, 1988). No tocante à educação, o § 2º do artigo 210 determina que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem", conferindo respaldo constitucional à educação bilíngue e intercultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/1999, reafirmam o caráter específico, intercultural, bilíngue e comunitário da educação destinada aos povos indígenas, orientando que os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas sejam concebidos em consonância com as realidades locais, identitárias e socioculturais de cada povo.

Ainda em vigor, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973) — embora anacrônico em diversos aspectos por adotar uma perspectiva assimilacionista e integradora — reconhece, em seu texto, a necessidade de uma educação diferenciada, pautada nas especificidades socioculturais das comunidades indígenas.

A Convenção nº 169 da OIT, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004 (Brasil, 2004), consagra o direito dos povos indígenas à autodeterminação, à participação efetiva nos processos decisórios e ao acesso à educação em sua própria língua e cultura, conforme seus valores, instituições e aspirações.

No plano das políticas públicas educacionais, o Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece metas específicas voltadas à educação indígena, destacando-se a ampliação da oferta de ensino médio e superior, a formação de professores indígenas e a produção de material didático bilíngue e intercultural, em conformidade com os princípios da equidade e da inclusão (Brasil, 2014).

No âmbito local, o Plano Municipal de Educação (Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015) adotou as mesmas diretrizes do PNE, reafirmando o compromisso do Município com a valorização da diversidade étnico-cultural e a efetivação do direito à educação diferenciada para os povos indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, nos artigos 77 e 78, atribui à União a competência para organizar a educação escolar indígena, assegurando o respeito aos modelos próprios de educação dos povos indígenas e à diversidade étnica. Além disso, dispõe que tal modalidade educacional deve contribuir para a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas e a valorização das línguas e dos conhecimentos tradicionais.

Esse conjunto normativo confere à Educação Escolar Indígena um *status* de direito fundamental, a ser garantido por meio de políticas públicas que respeitem a autonomia cultural dos povos originários e promovam práticas pedagógicas coerentes com seus projetos de vida, seus saberes ancestrais e suas cosmologias.

Essa política de contratação visa a garantir a presença de educadores detentores dos saberes tradicionais, fluentes nas línguas maternas e alinhados às referências culturais dos povos atendidos, o que está em consonância com os princípios da interculturalidade, da educação bilíngue e da especificidade étnica, conforme preconizado na legislação educacional vigente e, em especial, na Resolução CNE/CEB nº 5/2012 (Brasil, 2012b).

A partir de 2015, verifica-se a intensificação do diálogo entre o poder público municipal e as lideranças indígenas locais, o que resultou na criação de fóruns consultivos, grupos de trabalho intersetoriais e na elaboração de projetos legislativos voltados à institucionalização da Educação Escolar Indígena no município. Essa abordagem participativa reflete o compromisso da gestão

pública com os princípios da democracia participativa e com o protagonismo indígena na construção de um modelo educacional que contemple seus valores culturais, suas cosmologias e seus projetos coletivos de vida.

Entre as principais ações empreendidas pela SEMED destacam-se: i) A elaboração das Diretrizes Pedagógicas Municipais para a Educação Escolar Indígena, documento que orienta as práticas educacionais conforme os princípios da educação diferenciada, bilíngue e intercultural; ii) A construção de uma proposta curricular específica para as escolas indígenas, concebida em articulação com as comunidades e com base na integração entre os saberes tradicionais e os conhecimentos sistematizados da cultura escolar; iii) O fortalecimento do acompanhamento pedagógico continuado, com a oferta de formação em serviço e assessoramento técnico-pedagógico, em conformidade com as orientações da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009) e do Parecer CNE/CEB nº 13/2012.

Salienta-se, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que traz em seu art. 7º que os povos originários indígenas e as populações quilombolas possuem a prerrogativa de decidir sobre a implantação ou não da Educação Infantil em seu território (Brasil, 2024), esse seria mais um avanço para a educação indígena no município de Manaus.

Não obstante esses avanços, a efetivação plena da política de educação escolar indígena no município ainda enfrenta desafios relevantes. Um dos principais entraves diz respeito à burocratização e à morosidade na tramitação de processos administrativos e legislativos, o que impacta diretamente a implementação de ações e a garantia de direitos educacionais. Ademais, a escassez de materiais didáticos específicos e contextualizados, elaborados em línguas indígenas e de acordo com os projetos político-pedagógicos das escolas, constitui uma lacuna que compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Outro desafio central refere-se à formação inicial e continuada de professores indígenas em nível superior, que ainda é limitada em termos de oferta, infraestrutura e apoio institucional. A Resolução CNE/CP nº 1/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, ressalta a importância da valorização da diversidade e da

inclusão de componentes curriculares que contemplem as especificidades indígenas. Entretanto, a implementação efetiva dessas diretrizes requer investimentos mais robustos por parte dos entes federativos, bem como parcerias com instituições de ensino superior que atuem de forma articulada com os territórios etnoeducacionais.

Além disso, há desafios relacionados à infraestrutura física das escolas indígenas, muitas das quais operam em condições precárias, sem acesso adequado a energia elétrica, água potável, internet e espaços pedagógicos apropriados. A ausência de políticas públicas voltadas à melhoria das condições materiais das escolas compromete não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes e a valorização da educação no interior das comunidades.

Embora o município de Manaus tenha dado passos importantes no sentido de reconhecer e consolidar a educação escolar indígena como uma política pública diferenciada e de caráter estruturante, é imprescindível que haja continuidade administrativa, ampliação de recursos orçamentários e fortalecimento da gestão participativa, com vistas à superação das desigualdades históricas que ainda afetam os povos indígenas na área educacional.

A Educação Escolar Indígena é uma das expressões mais significativas do direito à diferença no Brasil. Os avanços legislativos dos últimos 35 anos representam uma virada de paradigma no reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de direitos e protagonistas de seus próprios processos educacionais. No entanto, é fundamental que a legislação seja acompanhada por políticas públicas efetivas, por meio dos setores do Executivo, financiamento adequado e escuta ativa das comunidades indígenas, a fim de consolidar uma educação verdadeiramente intercultural e emancipatória.

A política de Educação Escolar Indígena no município de Manaus representa um avanço significativo na efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas. A criação de escolas específicas, o reconhecimento de cargos e a implementação de currículos diferenciados são marcos importantes de uma educação voltada à valorização da diversidade cultural e linguística.

A consolidação desta política depende do aparato institucional da rede de ensino, considerando a construção e o cumprimento das metas estabelecidas no PME vigente, sem deixar de considerar, de igual modo, o envolvimento ativo das comunidades indígenas em todas as etapas do processo educativo. A leitura e a ação inteligentes de interferência na realidade local devem estar associadas ao diálogo contínuo com os povos indígenas, fundamental para a superação dos desafios e para a construção de uma educação participativa e intercultural.

Esse aspecto de consolidação de política educacional não pretende ser um mecanismo anafórico de um discurso, destituído das finalidades de educação, trate-se de retomar o que está normativamente constituído e propor a ampliação da capacidade de responder às especificidades da educação, sem perder de vista as ações previstas no PME de 2015. De fato, trata-se, também, de aprimoramento das ações previstas no Plano, propondo-nos o cuidado de não as suprimir, razão pela qual recomenda-se: i) Criação de um eixo específico para a educação escolar indígena, com metas e indicadores próprios; ii) Ampliação dos programas de formação de professores indígenas em nível superior; iii) Valorização das línguas indígenas e produção de materiais didáticos bilíngues; iv) Investimento em infraestrutura física e tecnológica nas escolas indígenas; v) Promoção da integração entre saberes tradicionais e conteúdos escolares; vi) Inserção de metas voltadas à equidade de gênero, geração e etnia.

Diante das inferências apresentadas, convém uma última reflexão sobre *educação indígena*, a qual, nestas considerações, foge de qualquer mera retomada de elementos anafóricos do discurso sobre educação escolar indígena. Convém destacar o viés ético das *formas de reconhecimento*, que está explícito nesse termo, portanto, bases legais, como duas categorias que inserem sentido epistemológico de reconhecimento⁷.

Esse sentido justifica o conteúdo jurídico e, em sentido amplo, implica subverter a ordem de quaisquer sistemas descomprometidos com a sociedade civil; ao mesmo tempo, propõe, no interior da instituição ou do sistema municipal de ensino, uma construção de Educação em que todos sejam envolvidos, trazendo a sociedade civil para o âmbito da participação, princípio ético da

⁷ Para aprofundamento da questão, vide: SANTOS; RUBIM (2010, p. 1-123).

etnicidade, presente nas normas jurídicas, à guisa de exemplo, na especificidade da educação escolar indígena.

Adjetivar o substantivo “educação” tal como o termo “indígena”, além de qualificar a educação, direciona-a para o campo das culturas, das línguas e da diversidade. A adjetivação “indígena” implica carregar sentidos, conceitos, significados e história, que se atualizam na forma de consciência coletiva, provenientes das trajetórias de vida. É um movimento que atrai para o campo das práticas reflexivas o assessor jurídico, o pedagógico, o professor indígena, o especialista de saberes tradicionais, liderança indígena, como meio para alcançar uma compreensão da Educação Escolar Indígena e da operacionalização dos direitos constituídos.

Ao mesmo tempo, o substantivo “educação”, acompanhado pelo adjetivo “indígena”, nos movimenta para a linguagem, associada à memória, dentro de contexto histórico e das novas formas de existência político-organizativa de grupos étnicos que, no espaço da Educação Indígena, transforma-se em processo de ensino e aprendizagem, dando sentido pedagógico ao processo educacional.

Qualificar a Educação, neste processo específico, requer pesquisar, estudar, compreender e encaminhar ações concretas, tendo como finalidade uma educação voltada à cidadania indígena, dos povos da Amazônia, dos indígenas moradores da cidade. No âmbito dos sistemas de educação, significa efetivar o reconhecimento por meio da redistribuição, base de concretude de justiça social, como fim operacional dos agentes institucionais de governo.

Diante do exposto, é possível perceber que a educação escolar indígena está contemplada nas metas do Plano Municipal de Educação, num conjunto de estratégias. Porém, há desafios e obstáculos a serem identificados e superados por meio da capacidade dialógica, da formação e da compreensão dos dispositivos legais, que possibilitam a antecipação de ações contra entraves jurídicos e excessivamente burocráticos.

CONSIDERAÇÕES

A análise das ações voltadas à educação escolar indígena, no município de Manaus, revela avanços significativos, conquistados ao longo da vigência do Plano Municipal de Educação (2015–2025), especialmente no que tange à valorização da diversidade étnica, à implementação de práticas pedagógicas interculturais e à formação continuada de professores indígenas. A criação da Gerência de Educação Escolar Indígena na estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) demonstra o comprometimento do poder público com a efetivação de uma política educacional alinhada aos marcos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Brasil, 1996), o Estatuto do Índio (Brasil, 1973) e a Convenção nº 169 da OIT (Tomei; Sewpston, 1999).

As metas estabelecidas no PME estimularam a ampliação da oferta de ensino fundamental bilíngue e intercultural nas comunidades indígenas urbanas e rurais, com a valorização dos saberes tradicionais e da língua materna dos povos indígenas atendidos. Além disso, observa-se um crescente reconhecimento do protagonismo indígena na construção das propostas pedagógicas, bem como na consolidação de espaços de escuta e participação no processo de elaboração e avaliação das políticas públicas.

Contudo, ainda persistem desafios estruturais que devem ser enfrentados nos próximos ciclos de planejamento educacional, como a ampliação do acesso à educação infantil e ao ensino fundamental para os povos indígenas, a melhoria da infraestrutura das escolas, localizadas em áreas de difícil acesso, e a garantia de financiamento adequado e contínuo para as ações específicas.

As perspectivas para os futuros planos de educação – especialmente o próximo PME (2025–2035) – devem considerar a continuidade das políticas afirmativas, a ampliação dos mecanismos de consulta livre, prévia e informada às comunidades indígenas, e o fortalecimento da gestão democrática e participativa da educação indígena. A consolidação de uma política pública sustentável e comprometida com os direitos dos povos originários depende da articulação entre o poder público, os educadores indígenas e as lideranças

comunitárias, bem como do compromisso em promover uma educação verdadeiramente intercultural, bilíngue e emancipadora.

Portanto, nenhuma judicialização pode ser caminho único do entendimento e das respostas institucionais adequadas, num processo em que o entendimento e a construção dialógica são os critérios norteadores de uma educação pública mais eficaz do ponto de vista das demandas. De igual forma, a burocracia de documentos jurídico-administrativos, dentro do princípio de celeridade (aliado à relação de humanização profissional), não pode se distanciar das ações céleres de tramitação de processos. Desse princípio, como tarefa, convém se aproximar, para que a dimensão pedagógica e política alcance às finalidades da educação, mediada pela prática e conteúdo jurídico.

Frequentemente o inquérito judicial é provocado pela excessiva burocracia, que atrasa o período de resposta a documentos, resposta a demandas constituídas de direitos dos requerentes, a efetivação desses na sua forma plena, mesmo quando, juridicamente, se tem a verdade conceitual e operacional desses direitos registrados no conteúdo dos processos. Na contramão dessa efetivação, a burocracia está investida de “graus de complacência” perante grupos sociais que reclamam por direitos, de acordo com as circunstâncias sociais e econômicas, possivelmente sob a égide do controle institucional, por meio de atos funcionais de uma instituição (Mascaro, 2013, p. 90-95)⁸.

Em síntese, a educação escolar indígena deve ser compreendida como um direito coletivo e um instrumento de fortalecimento identitário, alicerçado nos princípios da autonomia, da consulta, do diálogo propositivo, da diversidade e da justiça social.

⁸ O autor é professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, Alysson Leandro Mascaro, que é pesquisador da filosofia jurídica e profundo conhecedor da teoria política e do Estado. Na obra “Estado e forma política, tem dedicado atenção à análise conceitual e empírica sobre “Estado e burocracia”. O termo “burocracia”, operacionalmente se constitui num aparato do Estado que se apresenta nas ações de funcionários como posição estrutural de instituições de governos contemporâneos. É nesta dinâmica que aparecem “graus de complacência”, dentro do sistema de troca, próprio da dinâmica do capital, para o qual o Estado direciona as finalidades funcionais dentro de cada setor, controlando suas ações na relação com as camadas reclamadoras dos seus direitos fundamentais, na forma de complacência. Daí a judicialização das demandas por meio de instituições de defesa da sociedade civil se torna o último recurso institucional para a efetivação dos direitos fundamentais, entre os quais podemos situar a educação diferenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1973.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 8 de julho de 1999a**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 nov. 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 jun. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas-PNGATI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, 28 maio 2009b.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da OIT. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2012**, Brasília: 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 2 de agosto de 2012**, Brasília: 2012b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2015**, Brasília: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024.**

FONTES, Thaline Ferreira; FARIA, Ivani Ferreira de. Autonomia e metodologias de ensino da escola indígena Tukano Ye'pa Mahsã. In: FARIA, Ivani Ferreira de (org.). **Gestão do conhecimento e território indígena: por uma geografia participante.** Manaus: Reggo, 2015. p. 143-159.

FRASER, Nancy. **A justiça social na globalização:** redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** Tradução de Ana C. F. Lima e Mariana P. Fraga Assis. Lua Nova, n. 70, p. 101-138, 2007.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo demográfico 2022:** população indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 9 maio de 2025.

MANAUS (Município). Decreto nº 0090, de 16 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a estrutura da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Diário Oficial do Município de Manaus,** Manaus, AM, 2009.

MANAUS (Município). Decreto nº 1.394, de 29 de novembro de 2011. **Diário Oficial do Município de Manaus,** Manaus, AM, 30 nov. 2011.

MANAUS (Município). Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação-PME. **Diário Oficial do Município de Manaus,** Manaus, AM, 25 jun. 2015.

MANAUS (Município). Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre a regulamentação dos cargos na Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial do Município de Manaus,** Manaus, AM, 17 set. 2021.

MASCARO, Alisson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

RICOEUR, Paul. Ética e moral. In: RICOEUR, Paul. **Leitura 1:** em torno ao político. São Paulo: Loyola, 1995. p. 161-173.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento.** Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, Glademir Sales dos; RUBIM, Altaci Correa. Processo de territorialização e educação: o contexto etnográfico da educação diferenciada. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de; SANTOS, Glademir Sales dos; RUBIM, Altaci Correa (org.). **Antropologia e educação na Amazônia.** Manaus: UEA, 2010. p. 1-123.

SANTOS, Glademir Sales dos. **Proximidade, poiesis e praxis dos indígenas em Manaus-AM.** São Luís: EdUAMA, 2024.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TOMEI, Manuela, SEWPSTON, Lee. **Povos Indígenas e Tribais:** Guia para a aplicação da Convenção nº 169 da OIT. Tradução de Edilson Alkimim Cunha. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 1999.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS/AM: EXEMPLOS, DADOS E POSSIBILIDADES PARA SUA EXPANSÃO

Francisca Maria Coelho Cavalcanti¹

Marcionilia Bessa da Silva²

Roselly Mata dos Passos³

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre educação integral, sua compreensão, implementação e dados na rede municipal de ensino na cidade de Manaus, além de sua necessidade diante de uma sociedade cada vez mais prolixa e necessitada da instituição “escola”. Metodologicamente, debruçou-se em aportes teóricos e, em especial, documental, este último em dados socializados em *sites* do INEP, no *site* do Todos pela Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, bem como dos Planos Nacional e Municipal de Educação. Com análise qualitativa, o estudo refletiu que, compreender educação e educação integral são definições indissociáveis, como também não se pode fragmentar o educar humano priorizando uma ou outra dimensão que o/a integram. Destacamos uma vivência escolar que reflete e prima pelos princípios da Educação Integral. Em relação aos dados, em especial às matrículas em educação integral de tempo integral, estes seguem aquém, sendo indispensável sua expansão para avançarmos na meta 6 do Plano Nacional e Municipal de Educação.

Palavras-chave: Educação. Educação Integral. Escola de tempo integral. Manaus.

INTRODUÇÃO

¹ Doutora em Psicologia e Ciências da Educação, Pós-doutorado em Educação. Profa. Universidade Federal do Amazonas/Faculdade de Educação. Conselheira do Conselho Municipal de Educação -CME/Manaus. Email: franciscamcc@ufam.edu.br

² Mestra em Ensino de Ciências e Matemática. Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação – CME/Manaus. E-mail: marcionilia.bessa@semed.manaus.am.gov.br

³ Especialista em Gestão Escolar. Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação - CME/Manaus. E-mail: roselly.passos@semed.manaus.am.gov.br

Ao longo do processo histórico, em especial no Brasil, a concepção de educação integral vem ganhando sustentação enquanto política de Estado, além de paradigmas epistemológicos e metodológicos, principalmente a partir do sentido e significado da ampliação do tempo escolar. Faz-se necessária, portanto, que a política da educação integral, enquanto prática, concretize-se efetivamente em todas as realidades brasileiras e, em especial, na manauara, tendo em vista a sociedade complexa e extremamente necessitada de atenção e de uma atuação no caminho da proteção social, cultural e efetivamente humana.

Este estudo objetiva fazer algumas reflexões sobre educação integral, sua compreensão, implementação e dados na rede municipal de ensino na cidade de Manaus/AM, além de sua necessidade diante de uma sociedade cada vez mais prolixa e carente da instituição “escola”. Procurou-se entender a perspectiva de educação, educação integral e educação de tempo integral como uma forma de elucidar essas concepções. A partir desses objetivos, pensou-se na possibilidade de um estudo que refletisse sobre essas inquietações e expectativas por meio de uma abordagem teórica sobre a temática educação integral, principais dispositivos legais e atuais, além de trazer um exemplo possível e concreto de uma escola que visa à educação integral e dados estatísticos de sua implementação na cidade de Manaus/AM. Realizou-se uma abordagem teórica sobre a temática, apropriando-nos e em diálogo com conceitos e reflexões de Paro (2009), Gadotti (2009), Morin (2011), Rêgo e Vitória Lima (2010), Teixeira (1956), entre outros. Apresentamos dados disponibilizados pelo INEP (2020, 2022), Todos pela Educação (2024) e da Divisão de Informação e Estatística da Secretaria Municipal de Educação (2025); bem como do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e do 6º Relatório do Plano Municipal de Educação de Manaus (2024), configurando-se, assim, como uma pesquisa documental, com análise qualitativa.

Na tentativa de dar conta da propositura e, de longe, abarcar a complexidade do tema, bem como esgotar as reflexões realizadas nesse estudo, este texto está dividido em três partes: na primeira, debruçamos-nos, de forma sucinta, sobre a compreensão extremamente interligada nos conceitos de educação e educação integral, bem como a necessidade de uma escola de

tempo integral diante das exigências sociais; na segunda parte, trata-se sobre a educação integral e seus dispositivos legais, em especial sobre o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) em sua meta 6; por último, analisamos o Plano Municipal de Educação de Manaus (2015), em especial o 6º Relatório do Plano Municipal de Educação de Manaus (2024), além de apresentarmos sucintamente um percurso histórico da rede municipal de ensino, focando em um modelo que ascende o educar nessa concepção. Por fim, fazemos reflexões e inferências sobre sua real necessidade de implementação e ganhos humanos e sociais.

1 Compreendendo Educação Integral

Compreender que o princípio estruturante do que seja educação enquanto um processo complexo, multifacetado, que visa a desenvolver a pessoa em sua complexidade, em sua potencialidade para tornar-se cada vez mais sujeita de sua história, de sua vida, de sua sociedade, na qual as dimensões múltiplas e integradoras do ser humano, ou seja, as dimensões cognitivas, sociais, emocionais, morais, sejam efetivamente desenvolvidas e fortalecidas por meio desse complexo processo chamado educação, nos leva à reflexão de que educação é entendida com a finalidade de ser integral. Apesar desse entendimento, debruçamos-nos, brevemente, em um arcabouço histórico do conceito “educação, educação integral” para melhor esboçarmos que, em pleno século XXI, ainda estamos retomando esse conceito para que as escolas, em especial as brasileiras, e mais ainda as escolas manauaras assumam significativamente o concretizar do fazer, da prática do real e justo processo de educar os seres em desenvolvimento.

Etimologicamente a palavra “educação” vem do latim “*educatio*”, termo este derivado do verbo “*educare*”, que significa conduzir para fora ou desenvolver. Segundo Martins (2006, p. 31) a etimologia mais do que a história das palavras é uma parte da história do ser humano. Como o ser humano constitui-se como tal, porque aprende, por analogia, a etimologia e a própria palavra educação fundem-se no ser humano que se desenvolve, pois este extrai e abstrai o mundo à sua volta.

Educação é a forma nominalizada do verbo educar. Aproveitando a contribuição de Romanelli (1960), diremos que educação veio do verbo latim *educare*. Nele, temos o provérbio e o verbo-*ducaredúcere*. No itálico, donde proveio o latim, *dúcere* se prende à raiz indo-européia DUK-, grau zero da raiz DEUK-, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. Educare, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar” (uma criança), nutrir, fazer crescer. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade (Martins, 2006, p. 33).

Educação é entendida, portanto, como um processo de desenvolver, conduzir ao conhecimento os indivíduos, para que eles participem, vivam ativamente suas sociedades, construam-nas e a reconstruam-nas ao longo de suas histórias. Afirma-se, ainda, que a educação enquanto sentido e significado, tem sido usada ao longo da história até os dias atuais, como um processo de ensino e aprendizado.

Compreendendo um pouco mais o significado de “educação”, há pontos de vistas que merecem ser destacados para concretizá-la no ser humano, conforme Rego e Lima (2010, p. 8):

Do ponto de vista social, a educação refere-se à transmissão através das gerações adultas, de valores, normas, usos, costumes e conhecimentos aos mais jovens; os fins da educação têm variado conforme a época e as sociedades. Do ponto de vista individual, pode-se considerar que a educação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento e de humanização.

O ser humano individual/social concretiza-se quando sua humanização se ensina, ou seja, ensinar a condição humana é basilar, conforme destaca Morin (2011, p.16), “o ser humano, é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico”. Essa complexidade, que é da natureza humana, não pode ser esfacelada, desintegrada por meio de disciplinas estanques que compõem, por exemplo, um currículo escolar.

Maurício (2009) reflete que a pessoa não é fragmentada, conhecer e reconhecer que a natureza humana necessita dessa integração para desenvolver, para se tornar inteira, leva-nos a inferir sem medo de se equivocar que o real sentido da educação é o dever de educar o ser humano integralmente, em todas as suas dimensões e possibilidades.

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (Maurício, 2009, p.54-55).

Portanto, quando pensamos no desenvolvimento humano imbricado pelo processo educativo, temos por dever, em especial da escola enquanto instituição formal, que domina o conhecimento, ter sua práxis pedagógica efetivamente com seres em desenvolvimento. Ela tem que pensar o ser humano em todas as suas dimensões que sua cultura o determina – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, e ainda contextualizado, em seu tempo e território, ou seja, a escola para exercer sua ampla e complexa função de educar (humana, política e social), indiscutivelmente deve compreender o conceito desse sujeito que é humano e cultural. Ao dizer de Paro (2009, p. 17):

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura. [...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral.

Nesse sentido, a escola para melhor efetivar sua práxis pedagógica, deve dimensionar seu tempo, apropriar-se cada vez mais de todas as dimensões que integram o sujeito em desenvolvimento e em sua humanização, reafirmando seu papel social diante da complexidade e da exigência de um mundo, ou seja, diante dessa complexidade e da real necessidade da instituição escola, permanecer e se firmar em seu processo de educar, coadunamos com Rêgo e Lima (2010, p. 8), pois no contexto do mundo atual, a educação deve vir ao encontro das necessidades contemporâneas, contribuindo para a formação integral do ser humano, sendo este histórico e contextualizado. Para isso, a escola necessária é a de tempo integral e necessariamente precisa:

- articular progressos científicos e tecnológicos e o desenvolvimento econômico e social, favorecendo a inclusão de todos;
- a preservação do ambiente natural do planeta;
- superar as tensões entre a tradição cultural e a contemporaneidade e a competição em igualdade de oportunidades;
- construção de valores éticos e morais;
- respeitar a pluralidade de ideias.

Ressaltamos, ainda, o respeito à pluralidade de pessoas, já que a educação é um processo de formação cultural, social, além de pessoal. Seguindo o caminho de Gadotti (2009), escola de tempo integral e escola integral exige a formação qualitativa do ser humano, e, para isso, essa escola precisa ser integral, integrada e integradora.

2 Educação integral: principais dispositivos legais históricos e atuais

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), conhecida como a “carta cidadã” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Brasil, 1996) visam a promover uma formação ampla para todos e todas que vivem em solo brasileiro. A Constituição Federal (Brasil, 1988) assegura, em seus artigos 205 e 206 respectivamente, que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, sendo esse desenvolvimento essencial para o exercício de sua cidadania, entendido e assegurado que, para esse exercício, faz-se indispensável a valorização da experiência extraescolar e a gestão democrática, incentivando, assim, a educação integral.

Em consonância a esses princípios, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 (Brasil, 1996), em seu artigo 34, define a jornada no ensino fundamental como no mínimo 4 horas, podendo ser ampliada para o tempo integral, com duração de mínima 7 horas diárias, ou seja, incentiva a oferta de educação integral como possibilidade para que realmente se concretize o desenvolvimento integral de todos/as que nele adentram, permaneçam e concluam.

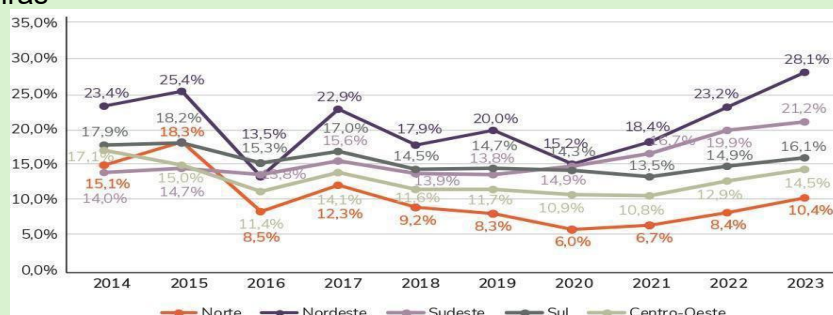
Indo ao encontro dessa direção, o Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2001) vinculou o tempo integral também à educação infantil. Apontamos, também, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), enquanto política federal que financia

a educação básica pública, como um todo, defendendo esta educação com uma jornada escolar com duração igual ou superior a 7 horas diárias.

O Plano Nacional de Educação, desde sua primeira edição até a atual, estabelecida na Lei N° 13.005/2014, relativo ao decênio 2014 a 2025, registra o objetivo de ampliar a oferta de educação de tempo integral e gratuita, como expressa em sua meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica”. (Brasil, 2014). Os relatórios do INEP (2020, 2022) mostram que apenas 24% das escolas públicas brasileiras estavam oferecendo educação em tempo integral e que a porcentagem de matrícula para este modelo ficava em torno de 15%, razoavelmente distante da meta de 25%. Segundo a análise do relatório, reverter essa realidade é urgente e necessário para que o Brasil venha a se posicionar ao lado das nações, em que a oferta educacional, historicamente, já possui uma jornada escolar em tempo integral.

Como se disse, a educação integral encontra-se assegurada no novo Plano Nacional de Educação em sua meta 6, a qual visa a garantir a oferta de matrículas de tempo integral na perspectiva da Educação Integral, com no mínimo 7 horas diárias ou 35 horas semanais, preferencialmente em turno único em, no mínimo, 55% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 40% dos/as estudantes da Educação Básica até o final da vigência do Novo PNE (2024-2034). Importante destacar que o PNE 2014-2024, apresenta, por meio de seu monitoramento, que o percentual de matrículas de educação básica em tempo integral ainda não foi cumprido, alcançando 18% em 2022, (abaixo o gráfico) ou seja, esse tópico enquanto meta de uma política educacional, precisa de maior empenho, tendo em vista que além da qualidade da educação, é uma política de proteção social e se faz essencial sua compreensão e sua possibilidade de efetivação na construção cidadã de seu povo.

Gráfico 1. Percentual de matrículas de educação básica em tempo integral nas regiões brasileiras



Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023).

Diante dessa realidade e objetivando a necessidade de sua expansão, em julho de 2023, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Escola em Tempo Integral, que visa a ofertar 1 milhão de matrículas em tempo integral no primeiro ano do programa, e 3,2 milhões de matrículas até 2026. Até agora, 100% dos estados e 83,4% dos municípios do país aderiram ao programa, sendo essa adesão voluntária, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). Destacamos que muitos estados/municípios já possuem suas próprias políticas de Educação Integral, em jornada estendida ou não, a exemplo: Belo Horizonte, Porto Alegre, municípios do Paraná, da Paraíba, de Sergipe e do Rio de Janeiro foram os que mais apresentaram avanços na construção de políticas locais (SEB/Agência Gov, 2024). Segundo dados da Divisão de Informação e Estatística da SEMED (2025), Manaus fez adesão ao programa e no ano de 2025 ampliou a matrícula de jornada estendida para 7.034 estudantes.

O Programa Escola em Tempo Integral fomenta a criação de matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7h diárias ou 35h semanais) em todas as etapas e modalidades da educação básica. A medida proporciona a ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral e a priorização das escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. A unidade responsável é a Secretaria de Educação Básica (SEB), sendo parceiros o Governo Federal com os estados, municípios e o Distrito Federal. O Governo Federal fornece assistência técnica e financeira considerando propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Refletimos que os dispositivos legais asseveram a real necessidade do direito à educação, e que ela tem o dever de ser integral, sendo ainda um grande desafio no Brasil, em especial efetivar um projeto de educação básica de qualidade e que, concretamente vise à emancipação dos/as filhos/as da classe trabalhadora, da classe desprovida do trabalho. Buscamos a reflexão de Teixeira (1956), que, naquela época, criticava a morosa atenção à educação como fator essencial para o desenvolvimento social e econômico no Brasil, destacando a importância do acesso à educação de qualidade para todos/as, o qual coaduna com o pensamento de Sarmiento (1945)⁴ que considerava a escola pública e universal como a maior invenção da humanidade. Diante dessa reflexão e, em pleno 2025, essa educação ainda engatinha ou mesmo inexiste para classes desfavorecidas. Tomamos, ainda mais neste momento, a importância da escola e sua ampla função social para concretizar o real significado de educar com qualidade e que se configure com equidade.

3 Exemplo e dados da Educação integral da Rede Municipal de Ensino em Manaus

Manaus é uma das maiores cidades do Brasil e possui um sistema educacional vasto que inclui escolas municipais e creches. As escolas municipais de Manaus são responsáveis por oferecer Educação Infantil e Ensino Fundamental para as crianças, adolescentes e jovens da cidade. Segundo os dados da Divisão de Informação e Estatística da Secretaria Municipal de Manaus (2025) são 509 escolas municipais que atendem 248.091 alunos em toda a cidade.

As escolas municipais de Manaus são bastante variadas em termos de tamanho, recursos e localizações geográficas. Dividida em 7 Divisões Distritais Zonais (DDZ), o Município possui escolas tanto no perímetro urbano, como distribuídas em área rodoviária e na área ribeirinha, abrangendo os rios Amazonas e Rio Negro. Além das escolas municipais, Manaus também possui creches que são responsáveis por cuidar de crianças de até 3 anos de idade.

⁴ Político e escritor argentino, conhecido por seu pensamento político e sociológico especialmente expresso em sua obra “Facundo: civilización y barbárie” (1945)

Essas creches são administradas pelo Município e oferecem cuidados, educação e alimentação para as crianças.

Segundo o documento da Proposta de Educação Integral (2017) da Secretaria Municipal de Manaus, a cidade, desde 1990, começou a trabalhar a temática da educação integral por entender a importância da ampliação do tempo escolar e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Uma das primeiras iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus foi a criação do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), com o nome de Centro Integrado de Educação Presidente João Goulart, inaugurado oficialmente em 28 de setembro de 1990. O centro começou a funcionar em período integral em 1991, oferecendo tempo para alimentação, descanso, recreação e atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. As salas foram projetadas para atender 25 estudantes, com capacidade total de 400 crianças efetivamente matriculadas. No entanto, o projeto não foi sustentado por muito tempo: por volta de 1993, devido ao crescimento da necessidade de vagas, o CIEP foi reorganizado passando a atender o ensino de forma regular, rompendo-se a continuidade da política de educação integral no Município.

A partir de 2009, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aderiu ao Programa “Mais Educação”, participando da agenda nacional de indução de políticas de educação integral em tempo integral ou jornada ampliada ao implantar e ampliar gradativamente o programa nas escolas da rede. Em 2013, no município de Manaus, a educação integral iniciava-se, especialmente com o programa “Mais Educação”, que se estendia a nível nacional. A iniciativa “Mais Educação” tinha como objetivo, dentre outros, expandir a oferta de atividades complementares e aumentar a jornada escolar em algumas escolas. Os debates cresceram em torno da temática Educação Integral e de sua importância para melhoria da qualidade da educação no país. Assim sendo, a SEMED organiza-se para a institucionalização de uma política interna de educação integral que viesse orientar as concepções e práticas pedagógicas das instituições de ensino numa perspectiva de desenvolvimento integral dos estudantes (Proposta de Educação Integral, 2017).

Nesse ínterim surge o projeto “Educação integral nas escolas públicas municipais: nas trilhas da qualidade em educação”. De acordo com os registros

no documento da Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação (2017) o projeto foi criado na própria secretaria e tinha como proposta a oferta de atividades de enriquecimento curricular no contraturno escolar, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas sendo, posteriormente, respaldado pela Resolução Nº 029/CME/2013, aprovada em 18/12/2013. No entanto, esta não se efetivou.

Conforme consta na Proposta (2017), a Secretaria retoma a iniciativa de sua política de educação integral, compreendendo que

(...) esta concepção de educação implica no fortalecimento do trabalho pedagógico com o desenvolvimento do currículo integrado e integrador viesse favorecer a aprendizagem das crianças e adolescentes, através do desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à promoção da formação humana e da cidadania (Proposta de Educação Integral, 2017, p.25).

A referida proposta aponta, ainda, a importância essencial das iniciativas da sociedade civil com a realização do Seminário “Mudar a Escola, Melhorar a Educação: transformar vidas”, realizado pelo Coletivo Escola Família Amazonas – CEFA, sendo institucionalizado o Grupo de Trabalho de Educação Integral, composto por professores da educação básica e do ensino superior (pelas universidades UFAM e UEA), corpo técnico e administrativo da SEMED, representantes da sociedade civil organizada, com a finalidade de delinear mecanismos para a implantação e implementação da Escola de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino. Assim, a proposta tomou corpo e fundamentou os alicerces para efetivar e exercitar a sonhada Educação Integral, coadunando com o Plano Municipal de Educação (2015 a 2025), Lei Nº 2000/15, o qual seguia o Nacional, e, contemplava, dentre suas metas, temas referentes à Educação Integral, Gestão Democrática e metodologias de ensino inovadoras.

Diante dessa possibilidade, e na atualidade como exemplo e referência internacional, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Waldir Garcia⁵, em 2016, tornou-se a primeira escola de Educação Integral de Manaus

⁵ Todas as informações da Escola Municipal Prof. Waldir Garcia foram retiradas do *site* do Centro de Referência em Educação Integral (2025). Diálogos sobre Educação Integral II (Roda de diálogo no Youtube), e do *site* Escolas Transformadoras. (s/d). Escola Municipal Professor Waldir Garcia.

(AM), com concepção democrática de acordo com as dimensões social e pedagógica da Escola da Ponte de Portugal, levando o grupo a uma reflexão individual e coletiva dos caminhos trilhados até aqui. Em 2017, foi indicada pelo CEFA (Coletivo Escola Família Amazonas) como escola transformadora, passando por todas as etapas do processo e sendo certificada como tal (CEFA, 2017).

A escola fica situada às margens do igarapé da comunidade Pico das Águas, bairro São Geraldo, área considerada de alta vulnerabilidade social, tornando-se referência pelo projeto de educação integral, que vai além da sala de aula, pois dialoga e aprende com os saberes do território, integra-se à comunidade, porque é parte dela.

A instituição atende a uma vasta clientela, incluindo migrantes e refugiados. Nesse ano de 2025, a escola está atendendo 239 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, dentro da concepção da Educação Integral com o tempo integral das 7h às 16h.

Com dois pisos, dispondo de 09 salas de aula climatizadas, telecentro, biblioteca, gabinete odontológico, escovódromo, diretoria com banheiro, secretaria, sala de professores e técnicos com banheiro, depósitos para material, 08 banheiros com 04 chuveiros para os alunos, um hall de entrada com escada circular para melhor atender as crianças, sala de recursos, sala Especial e Programa de Aceleração de Aprendizagem. Destaca-se que seu currículo tem como base 4 pilares: a empatia, o protagonismo, o trabalho em equipe e a criatividade.

Dentro de sua rotina educativa, a escola desenvolve ações que favorecem não só as necessidades pedagógicas, mas também amplia seu atendimento para as situações sociais da comunidade na qual está inserida. A Diretora da Escola Municipal Waldir Garcia, no Programa Roda de Diálogo, promovido pelo Centro de Referência em Educação Integral CEI (2025), esclarece como ocorre esse atendimento e informa que as aulas iniciam às 7h, porém a partir das 6h a escola começa a acolher as crianças cujos pais são migrantes e trabalhadores ambulantes do Centro Comercial da cidade de Manaus, ao chegar as crianças tomam um café que é estendido aos familiares.

Mesmo encerrando as atividades pedagógicas às 16h a escola estende o atendimento até às 17h, pois alguns pais trabalham distante da escola e não conseguem chegar antes. Outro destaque feito pela diretora foi que, após a última criança entregue, a comunidade ocupa o espaço da escola com o uso da quadra de esportes. A comunidade usufrui do espaço ao mesmo tempo que fica responsável pela escola no horário das 17h às 23h (a escola não possui pessoal prestador de serviço de segurança). Após esse horário a escola é fechada e os trabalhos recomeçam no dia seguinte e isso ocorre também nos sábados, domingos e feriados.

A Diretora enfatizou, ainda, que, enquanto escola, prioriza a educação integral seguindo alguns princípios: compreender a função social da escola e da comunidade na qual está inserida; garantir a todas as crianças o direito de aprender, de serem alfabetizadas na idade certa e que elas precisam chegar ao 5º ano na transição para o fundamental II e estarem preparadas para acompanhar essa etapa; destacou que na escola foi abolida a cultura da reprovação, a avaliação ocorre de forma sistemática, multidimensional que vê o sujeito em todas as suas dimensões, intelectual, social e física. Desenvolve um trabalho de gestão que envolve o coletivo, por meio de uma gestão participativa, democrática com a função ativa de todos os atores que fazem a escola.

Por seu trabalho desenvolvido, a Escola Municipal de Educação Integral Professor Waldir Garcia passou a fazer parte de uma comunidade ativadora das Escolas Transformadoras, que é uma iniciativa da Ashoka. Esse programa teve início nos Estados Unidos, em 2009, e de lá para cá, espalhou-se por 35 países. Hoje, conta com uma rede formada por mais de 300 escolas, sendo 21 brasileiras, das quais 2 são do Norte do Brasil (ashoka.org, s/d).

A escola municipal Waldir Garcia abraça os princípios da concepção de Educação integral, em Tempo Integral e, além dela, conforme o 6º Relatório do Plano Municipal de Educação de Manaus (2023, p. 29) existem mais 11 (onze) escolas municipais de Ensino Fundamental, são elas: Escola Vila da Felicidade, Escola Profa. Maria da Graças Andrade Vasconcelos, Escola Mamãe Margarida, CIME Lucia Melo Ferreira Almeida, Escola Villa Lobos, Escola Padre Calleri, Escola Profa. Dian Kelly do Nascimento Mota, Escola General Aristides Barreto, Escola Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo, CMEI Hermann Gmeiner. Inferimos

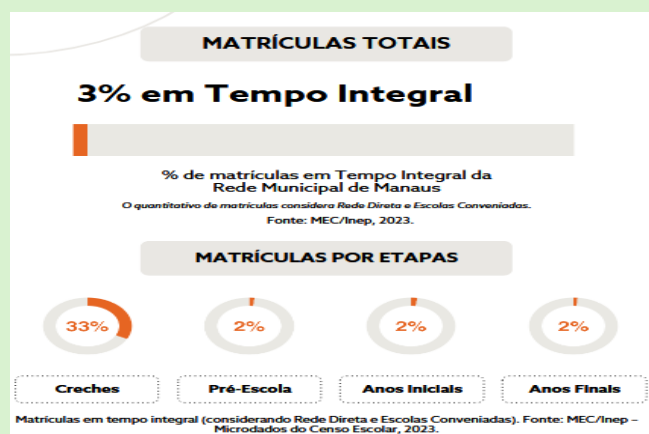
que a escola referenciada é um exemplo nessa complexa e possível função de educar, parecendo oportuno trazer como reflexão o trecho citado por Nagle (1974, p.213) na reforma promovida no Distrito Federal em 1927, por Fernando de Azevedo, sobre seu “Regulamento do Ensino”:

A escola primária se organizará dentro desse espírito de finalidade social: a) como vestibulo do meio social, para influir sobre ele, integrando as gerações na comunidade pela adaptação crescente da escola às necessidades do meio, prolongando sobre o lar a sua ação educativa e aparelhando-se para reagir sobre o ambiente, por um programa de educação moral que tenda ao desenvolvimento de qualidades e à reação contra defeitos dominantes no meio social; b) como verdadeira escola de trabalho para fim educativo ou escola comunidade, em que se desenvolve o sentido da ação, o gosto do trabalho manual, o sentimento de cooperação e o espírito de solidariedade social; c) para atrair e acolher, sem distinção alguma, crianças de todas as proveniências e contribuir eficazmente para atenuar e quebrar o sentimento isolador de diferenças sociais, criadas pelas diferenças de situações econômicas (Nagle, 1974, p.213, *apud* Cavaliere, 2010, p. 252).

Refletimos que esse olhar e esse fazer são necessários e urgentes, pois educação pública deve primar por uma proposta de educação escolar emancipatória de indivíduos em seus contextos, culturas e sociedades.

Ao destacar esse estudo sobre a Educação Integral, entendemos que, se antes, era necessário a ampliação de tempo para educar em todas as dimensões que compõem o ser humano, hoje esse tempo se faz indispensável. Ainda estamos engatinhando para melhorarmos efetivamente esse tempo. A realidade atual nos mostra, conforme dados do Panorama Todos pela Educação (2024), abaixo destacado, que a educação integral na cidade de Manaus tem esse perfil:

Imagem 1. Matrículas Totais em tempo Integral no município de Manaus.



Fonte: retirada do Todos pela Educação. Educação Já nos municípios -2024

Segundo os dados apresentados e retirados do Panorama Todos pela Educação (2024), as matrículas em tempo integral, considerando a Rede Direta e Escolas Conveniadas, são razoavelmente baixas, tendo em vista o quantitativo de alunos e escolas municipais, ou seja, mais de 248.091 estudantes distribuídos em 509 escolas (Divisão de Informação e Estatística da Semed, 2025). Com a adesão ao “Programa Escola em Tempo Integral”, Manaus ampliou no ano 2025 a matrícula de jornada estendida para 7.034 estudantes, iniciando assim um caminho a ser mais bem efetivado.

Quadro 2. Quantitativo de alunos em turmas de tempo integral.

Educação Infantil					
Creche	Berçário	Maternal I		Maternal II	Maternal III
Número de crianças	06	863		1.897	626
Pré-escola	1 Período			2 Período	
Número de crianças	455			478	
Ensino Fundamental Anos Iniciais					
Série/anos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Número de estudantes	414	455	405	407	364
Ensino Fundamental Anos Finais					
Série/ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Número de estudantes	179	177	171	137	
Total	7.034				

Fonte: SEMED/SSAF/SEPLAN/SIGEAM/DIE- 2025

Em se tratando da meta-6, em seu Plano Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Manaus objetiva oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica municipal. Em seu 6º relatório de metas (2024), disponibilizado no *site* da Secretaria Municipal de Educação, o Programa “Mais Educação” foi executado em 12 (doze) escolas e beneficiou 3.040 (três mil e quarenta) alunos do Ensino Fundamental, em 2023. O relatório ressalta:

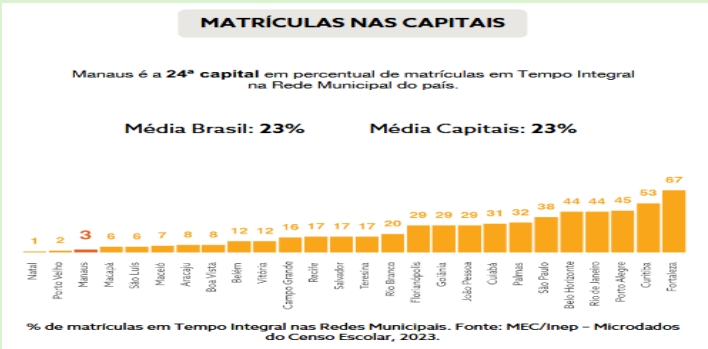
que a infraestrutura escolar continua buscando adequações para o desenvolvimento de propostas mais consistentes de Educação Integral (atividades curriculares em dois turnos). A rede conta com 506 estabelecimentos. Portanto, a meta do PME de desenvolver a Educação em Tempo Integral em 50% das

unidades de ensino da rede municipal abrangeria 253 escolas.
(6º relatório de metas, 2024, p.29)

Ao comparar o número de matrículas de 2023 com o número de matrículas de 2025, percebe-se que esse número mais que dobrou, ou seja, mais 3.994 matrículas foram efetivadas, significando 131,39% no que concerne ao total de matrículas de 2023. Houve um crescimento expressivo em número de matrículas de alunos na Educação Integral em Tempo Integral, isso é ganho, contudo a rede municipal de Manaus ainda está longe de concretizar a meta em relação à prática de educação em Tempo Integral, pois nos dados de 2025, conta com 248.091 matrículas e 509 escolas municipais.

No que tange a matrículas por capital, Manaus ocupa a 24ª posição em crescimento de matrículas em Tempo Integral na rede municipal do país, conforme aponta o estudo do Panorama Todos pela Educação. Educação Já nos municípios (2024), sendo que a média Brasil e capitais é de 23%.

Gráfico 2. Matrículas em tempo integral nas capitais brasileiras



Fonte: Retirado do Todos pela Educação. Educação Já nos municípios (2024)

Das 27 capitais, Manaus ocupa a 24ª posição em percentual de matrícula em tempo integral. Isso mostra o desafio significativo da necessidade de fomentar e implementar uma política pública que garanta o direito de uma educação que perceba os/as estudantes como sujeitos/as integrais e, a escola, como instituição que tem condições para desenvolver suas múltiplas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, inclusive se atentar que ela integra a rede de proteção integral, por isso seu processo de ensino e aprendizagem está interligado ao território, à comunidade e às demandas de um mundo em constante movimento, ou seja, sua práxis deve visar à ampliação de

suas funções e o seu fortalecimento como instituição para educar em um tempo que a necessita, pois dentre todas as instituições, seu valor ainda é inestimável.

Refletimos, ainda, que, para o avanço no número de matrículas e qualidade para o exercício da educação integral em tempo integral, esta deve enfrentar diversos entraves, tais como: recursos financeiros, que são indispensáveis para adequação da infraestrutura nas escolas, a necessidade de formação continuada e valorização de professores e de todos os trabalhadores da área da educação, contratação de profissionais, além de compra de materiais para inovação e diversificação de metodologias; uma compreensão nítida do conceito, significado e importância de educação integral; assegurar a entrada e permanência dos alunos como um direito que não pode ser questionável, independente de sua situação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado no início do estudo, longe de abarcar o tema ora estudado, nossos objetivos detiveram-se em ponderar algumas reflexões sobre educação integral, sua compreensão, implementação e dados na rede municipal de ensino na cidade de Manaus, além de sua necessidade diante de uma sociedade cada vez mais complexa e necessitada da instituição escolar.

Entendemos que educação e educação integral não são conceitos dissociados e sim plenamente imbricados, ou seja, não se pode falar ou praticar educação com sujeitos (humanos, sociais, históricos) de forma fragmentada, pois seus desenvolvimentos concretizam-se em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural, política e em seu espaço e território, as quais se unificam e determinam a individualidade e a coletividade de cada ser humano. Para sua melhor efetivação, faz-se necessária uma prática escolar que dimensione sua ampla e complexa função social, seu tempo deve ser mais bem operacionalizado para contemplar mais e cada vez melhor o educar em todas essas dimensões, ou seja, o tempo escolar (ampliação do horário e o que fazer), em especial na conjuntura de uma sociedade contemporânea, deve ser garantido. É urgente reconhecer a Educação Integral como direito humano e

público, bem como a escola como uma das instituições indispensáveis para consolidá-la.

Destacamos como exemplo a escola municipal Prof. Waldir Garcia que imprime sentido e significado a uma prática que realiza educação em sua complexidade e dimensões, contudo os dados mostrados nesse estudo transmitem que se avançou pouco na compreensão e perspectiva de se efetivar uma educação integral, de tempo integral. Temos muito a fazer para sua expansão, para isso faz-se necessário compreendê-la e efetivá-la:

- Como direito público subjetivo que forme o cidadão, a cidadã em suas dimensões intelectuais, físicas, emocionais, sociais, culturais e políticas;
- por meio de um currículo integral e seu fazer cotidiano frente a uma nova identidade da escola pública brasileira, em especial a manauara;
- como uma atuação pedagógica, que responda a uma sociedade democrática.

Para concluir, refletimos que é fundamental sua expansão na cidade de Manaus, pois educação integral tem por base a construção e reconstrução das bases sociais democráticas e equânimes. Para isso, faz-se indispensável a formação intencional de indivíduos críticos, solidários, que cooperem e participem ativamente perante sua sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988** (atualizada até a Emenda Constitucional nº 107, de 2020) Brasília, DF: MEC. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08/05/2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09/05/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. PNE - **Plano Nacional de Educação. Decênio 2014 a 2024**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 09/05/2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/>. Acesso em: 10/04/2025.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Diálogos sobre Educação Integral II**- 19 de março de 2025. Roda de diálogo no Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=2Gjz3qt_47g. Acesso em 19 de março de 2025.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **Escola Municipal Professor Waldir Garcia (AM)**. S/D. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-municipal-professor-waldir-garcia/>. Acesso em 28 de abril de 2025.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **Sobre escolas transformadoras**. S/D. Em: ASHOKA BRASIL. **Educação Transformadora**. (s/d). Disponível em: <https://www.ashoka.org/pt-br/program/sobre-escolas-transformadoras>. Acesso em: 28 de abril de 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Inep. 2020.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Inep. 2022.

MARTINS, Evandro Silva. **A Etimologia de Alguns Vocábulo**s referentes à **educação**. Olhares & TrilhaS. Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/franc/Downloads/admin,+O&T-2009-37.pdf>. Acesso: 01/05/2025.

MAURICIO, L. V. **Políticas públicas, tempo, escola**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 53-68.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 13-20.

RÊGO, Luciana Borges; LIMA, Maria Vitória de Oliveira. **Didática**. Recife: UFP, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). Ministério de Educação (MEC). **Mais de 3 mil municípios já têm políticas próprias para educação em tempo integral.** 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202409/mais-de-3-mil-municipios-ja-tem-politicas-proprias-para-educacao-em-tempo-integral>. Acesso em: 08/05/2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Divisão de Informação e Estatística** (2025).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação.** Manaus, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2024/04/proposta-educacao-integral-fi-1.pdf>. Acesso em 06 de maio de 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MANAUS. **Plano Municipal de Educação de Manaus.** 2015. Disponível em: <https://www2.manaus.am.gov.br/docs/portal/secretarias/fme/Documento%20Base%20PME%20junho%202015.pdf>. Acesso em 06 de maio de 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MANAUS. **Plano Municipal de Educação de Manaus. 6º Relatório do Plano Municipal de Educação.** Manaus, 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **A escola pública universal e gratuita.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out/dez. 1956. p.3-27. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/453/90>. Acesso em 06/05/2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Manaus, dados da rede municipal.** 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/franc/Downloads/panoramas-educacao-2024-manaus-am-1302603.pdf>. Acesso em 07/05/2025.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/2015: POSSIBILIDADES PARA QUALIFICAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CUMPRIMENTO DE METAS E ESTRATÉGIAS PREVISTAS

Waldileia do Socorro Cardoso Pereira¹

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre o impacto do Plano de Educação Municipal - PME/2015 suas metas e estratégias na gestão das unidades de ensino, especialmente localizadas na área rural de Manaus. Sobre os dados, obtidos no Relatório de monitoramento do Plano e considerando as especificidades da Educação do Campo, observamos que os desafios postos incidem em diversos âmbitos e dimensões, devido aos contextos singulares existentes no rural amazônico. A Educação do Campo é uma modalidade composta por diversidades, é histórica, mas, por vezes, é desconhecida mesmo na gestão das secretarias. Isso forja a necessidade constante de pautar as contradições que cercam esse fato, para garantir o direito previsto nas políticas públicas educacionais. Para nortear nossas observações, buscamos aporte no pensamento de Freire, Caldart, Saviani, Gadotti, Hage entre outros que discutem o tema. A pesquisa é qualitativa, cuja metodologia seguiu com a seleção e leitura das referências, coleta e análise de dados retirados de documentos oficiais. As considerações apontam o movimento constante em prol da modalidade, pois existe no PME/2015 a inserção de estratégias direcionadas para Educação do Campo, porém, a dificuldade ainda prevalece quando se tenta inserir esse contexto educacional na organização de programas, ações, projetos educacionais implementados pela gestão pública municipal.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Escolas ribeirinhas e rodoviárias. Legislação educacional e contexto amazônico.

INTRODUÇÃO

A linha histórica dos Planos da Educação no Brasil aponta-nos uma caminhada longa desde a Constituição Federal - CF de 1934. Nela temos a

¹ Dra. em Educação/UFSCar. Mestre em Educação/UEA. Especialista em Educação do Campo/IFAM. Especialista em Supervisão Escolar/ESAB. Especialista em Gestão e Educação Ambiental/UNIASSELVI. Especialista em Alfabetização e Letramento/ FAEL. Assessoria Pedagógica/DEF/SEMED/Comitê Municipal de Educação do Campo. Conselho de Acompanhamento do FUNDEB/Manaus. Amazonas. Brasil. E-mail: waldileia.pereira@semmed.manaus.am.gov.br

indicação, em seu artigo 150, da necessária organização de um norte nacional balizador para o ensino - esse norteamento seria um Plano Nacional de Educação - PNE. Na sequência, dada a demanda continental do nosso país, os estados e municípios deveriam elaborar os seus próprios Planos Estaduais -PEE e Planos Municipais - PME.

Na referida lei, CF/1934 o artigo 152 afirma também a competência ao Conselho Nacional de Educação - CNE para essa elaboração. Caberia ao governo a tomada de medidas para suprir os problemas educacionais e distribuição de fundos ou recursos especiais para suprir esse fim.

A atual Constituição de 1988 corrobora com as demais constituições de 1946 e 1967 apontando, também, a necessidade de se ter bases normativas para educação nacional. Os planos são constituídos em cada abrangência com metas gerais iguais ao nacional, porém com autonomia para inserção de estratégias específicas do local onde é demandado. Ambos planos estabelecem parâmetros e medidas para mensurar a qualidade do ensino, alcance de objetivos/metasp em todos níveis, etapas e fases das políticas públicas educacionais. Isso gera, posteriormente, fundos e investimentos precisos para educação.

Nesse sentido, a Educação do Campo é uma modalidade que desafia o modelo engessado de gestão da escolarização. Suas singularidades impõem outras concepções e outros paradigmas. Entretanto, prima pela democracia pedagógica e acesso dos estudantes a todo cabedal epistemológico clássico além dos saberes culturais locais. Entende-se que uma característica da modalidade são as múltiplas realidades que a compõem. Essas realidades pressupõem a necessidade de considerar inúmeras possibilidades didáticas, sejam elas de gestão, seja pedagógica ou de recursos financeiros para poder atender as demandas. Nesse sentido, para discutir a função social do espaço escolar no meio rural amazônico, é preciso observar o contexto ribeirinho e rodoviário, nele seus desafios.

A Educação do Campo, as escolas do campo no município de Manaus estão na gestão da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em que atende 84 unidades de ensino, sendo localizadas em:

- 48 na área ribeirinha sendo: 19 no rio Amazonas e 29 no rio Negro.

- 36 na área rodoviária sendo: 19 na BR 174 e 17 na AM 010.
- São atendidos cerca de 13.000 estudantes ao ano. As Etapas e fases atendidas são:
- Educação Infantil (Maternal e Pré-Escola).
- Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).
- Educação de Jovens e Adultos.

Algumas escolas atendem em Tempo Integral, aliás, destaca-se o crescimento em 2025 de 70% das matrículas em Tempo Integral na área rural especialmente ribeirinha. As diversas organizações pedagógicas de atendimento são multisseriação, multi etapas, Programa Itinerante e turmas regulares. Nesse enfrentamento é preciso entender como unidade de ensino, ou seja, a escola, ao cumprir sua função social nas águas e florestas, o nosso “campo amazônico”, faz a mediação para superação dos estereótipos, opressões e negações de direitos.

Composta por diversidades de populações e contextos geográficos, é uma modalidade de ensino cujas raízes históricas estão no movimento social, na Educação Popular. Apesar de permanecer invisibilizada em muitos sistemas de ensino, é necessário dialogar sobre as contradições que cercam esse fato.

As reflexões aqui descritas e a própria observação sobre o fato, ancoraram-se no método histórico dialético cujo aporte teórico encontra fundamento no legado deixado por Marx, Freire, Caldart, Saviani, Gadotti, seguindo assim essa linha de pensadores. De fato, foi possível considerar a necessidade de existir sempre um movimento em prol da modalidade Educação do Campo.

A pesquisa é de cunho qualitativo com observação voltada para os significados dos dados, para além das aparências, incorporando a esses o contexto do fato. A metodologia seguiu os passos da seleção e leitura das referências, coleta e análise de dados em documentos legais e referenciados, análise e construção do corpo do texto. O caráter exploratório, segundo Gil (2008) contribui para que o estudo seja apenas uma abertura inicial para outras pesquisas na área.

Apesar de existirem legislações favoráveis para sua organização, ainda se trata de um desafio em cada realidade, talvez por propor a saída do engessamento pedagógico, como prevê a organização escolar no meio urbano,

essa mesma organização que o sistema quer transplantar para as escolas no meio rural em muito não responde às materialidades rurais.

1 Panoramas contextuais: escolarização nas escolas ribeirinhas e rodoviárias manauaras

O Contexto Rural Amazônico diferencia-se das demais regiões brasileiras. Cada região, por certo, tem sua cultura historicamente marcada em diferentes dimensões. O contexto geográfico da área rural na Amazônia manauara é formado por terras de várzeas, terra firme, rios, igarapés, lagos, furos de rios, estradas, rodovias e ramais rodoviários em que as comunidades se localizam e nelas as escolas. O modo de produção, em cada uma das 84 comunidades rurais onde as escolas se inserem, varia conforme seus condicionantes geográficos, sua historicidade social, e isso, obviamente impacta na culturalidade local que se reverbera na escolarização.

O currículo diversificado, advindo das realidades, vai sendo incorporado no Currículo Escolar Municipal - CEM (Semed, 2020) e no fazer cotidiano dos professores(as). Um aspecto importante trata-se do impacto nas escolas ribeirinhas da estiagem e enchentes dos rios. Para responder a essa demanda, a Secretaria organiza um calendário diferenciado para a área ribeirinha. A divisão dos bimestres escolares no calendário diferenciado, de modo geral, segue conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - organização bimestral

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Início: 10/01	Início: 21/03	Início: 29/05	Início: 06/08
Término: 20/03	Término: 28/05	Término: 05/08	Término: 16/10
Dias: 50	Dias: 50	Dias: 50	Dias: 50

Fonte: Elaborado pela autora

As escolas ribeirinhas, de modo geral, são organizadas com a multisseriação de turmas, especialmente nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano/série). A Educação Infantil também se insere nessa organização. Para que ocorra o

cumprimento de carga horária regulamentada, que é de 200 (duzentos) dias letivos e 800 horas no Ensino Fundamental, essas unidades seguem com:

Quadro 2 - Organização anual

Realização da Jornada Pedagógica anual:	02 a 05/01	Dias de Planejamento dos professores(as):	2 datas em janeiro 1 data em fevereiro, abril, maio, junho, julho e setembro
Início do ano Escolar:	02/01	Data do recesso escolar:	15 dias em novembro
Início do ano letivo:	10/01	Recesso de carnaval e feriados:	Datas conforme calendário padrão
Datas para compensação:	Entre o mês 10 e 11	Sábados letivos:	2 sábados por mês de fevereiro a setembro
Férias:	29/11 a 28/12	Recuperação dos estudantes:	3 datas em outubro
Conselho de Classe:	1 data em outubro		

Fonte: Elaborado pela autora. Obs. Data se refere a dia ou dias que serão destinados para o objetivo designado.

O histórico das “enturmações” do tipo multisseriadas, na Secretaria Municipal de Educação em Manaus - SEMED, consta desde sua fundação. A Base legal está no artigo 28 da atual Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96, na Resolução n.02/CNE/CEB/2002 que trata das diretrizes para Educação do Campo; na Resolução n.038/CME/2016 – Conselho Municipal de Educação – CME que insere no Regimento das Unidades de Ensino a modalidade Educação do Campo.

A organização pedagógica diferenciada das turmas multisseriadas contempla aspectos singulares como:

1. Organização curricular no modo seriado atendendo conforme o CEM;
2. Contempla legislação prevista para carga horária, dias letivos e demais aspectos pedagógicos;
3. Atende estudantes dos Anos Iniciais;
4. Professores são unidocentes;
5. Turmas únicas formadas por estudantes de diferentes séries/anos;
5. Existe um Calendário diferenciado na área ribeirinha inicia em janeiro finaliza em outubro;
6. Atende com sábados letivos;
7. A compensação dos sábados letivos ocorre em outubro e novembro;

8. O recesso escolar ocorre no mês de novembro.

A multisseriação é uma organização pedagógica em que o professor unidocente, formado em licenciatura no curso de Pedagogia, atende em uma única turma estudantes de vários anos/séries e ministra todos os componentes curriculares. Na verdade, embora a multisseriação ainda seja vista, de modo geral, como uma forma negativa quanto a qualidade do ensino aprendizagem, ela significa a permanência da escola na comunidade, significa possibilidade de acesso à educação, embora o quantitativo “adequado” para enturmação ano/série não seja compatível com modelo considerado “regular” nas escolas da área urbana. Para Hage (2009).

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas inclusive das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que em geral encontram-se abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam, afinal, delas dependem atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo (Hage, p.08, 2009).

Nesse sentido, o transporte escolar é um aspecto fundamental para garantir o acesso, e, nesse contexto ocorre no modo fluvial e terrestre. Existe uma rota elaborada pela gestão de transporte para condução dos estudantes, tanto nos rios quanto nas estradas e rodovias. Quanto a isso, o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE é uma Política Pública Nacional que responde a essa necessidade. Há, inclusive, recurso financeiro que é repassado pelo Governo Federal para os entes federados visando a sanar essa demanda.

Quanto ao atendimento aos estudantes dos Anos Finais (6º ao 9º ano/série) as escolas que cumprem esse calendário diferenciado no rio Negro - de 48 unidades de escolas ribeirinhas, 12 são escolas localizadas no rio Negro e 6 escolas no rio Amazonas - as quais atendem com o “Programa de Educação Itinerante”. Esse programa é diferenciado e é local, não existindo outro igual. Acredita-se ser originalmente pensado e implementado na SEMED/ Manaus.

Trata-se de uma organização única elaborada e implementada especialmente para atender, de modo singular, aos estudantes nos Anos Finais ribeirinhos, devido, especialmente, à lacuna de professores (as) especialistas das diversas áreas do conhecimento.

O programa está há 20 anos na rede municipal de ensino, tendo sua primeira Resolução n. 03/CME/2005, atualizada pela Resolução n.280/CME/2021. Nele os professores(as) fazem a itinerância entre as escolas, são formados os polos de agrupamento por escolas para ocorrer a troca por cada semestre nos componentes de Geografia, História, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Língua Inglesa. As escolas contam com alojamento nas comunidades para atender os professores (as) durante o período de aulas.

O Programa é implementado com alternância de 02 módulos semestrais para serem trabalhados os componentes curriculares em cada série/ano, apenas os componentes de Língua Portuguesa e Matemática seguem ao longo de todo ano nas escolas, conforme tabela abaixo:

Quadro 3 - Módulos e suas cargas horárias

Módulo 1 - 5 componentes curriculares – 520 horas			
Componente Curricular	Carga horária semanal regular	Carga horária semanal Itinerante	Carga horária anual
L. Portuguesa	5	5	100
Matemática	5	5	100
Geografia	3	6	80
História	3	6	80
L. Inglesa	2	4	80
Total	18	26	520
Módulo 2 – 6 componentes curriculares – 480 horas			
Componente Curricular	Carga horária semanal regular	Carga horária semanal Itinerante	Carga horária anual
Matemática	5	5	100

Ciências	3	6	120
Educação Física	2	4	80
Arte	1	2	40
Ensino Religioso	1	2	40
Total	12	24	480

Fonte: elaborado pela autora

Dentre outros aspectos organizativos pedagogicamente singulares que compõe o Programa de Educação Itinerante, esse que atende os Anos Finais (6^a ao 9^a ano) nas escolas da área ribeirinha (rio Negro e rio Amazonas), apresentamos alguns basilares como:

- a) os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática ofertados nos 2 módulos;
- b) a carga horária dos demais componentes será duplicada no semestre e nos dias letivos para o cumprimento da carga horária anual;
- c) cada semestre é dividido em quatro períodos com 25 dias letivos, totalizando 100 dias letivos;
- d) no módulo 1 – 520h, haverá um dia da semana com 6 tempos de aulas de 40 minutos cada e nos demais dias da semana os tempos serão de quarenta e cinco minutos cada;
- e) no módulo 2 – 480h, os tempos serão de 45 minutos cada e um dia da semana (terça-feira) haverá 4 tempos de aula.

A modalidade Educação do Campo apresenta-se com esses processos diferenciados, legalmente postos para garantir o direito ao processo educacional em suas etapas e fases e níveis no campo. Para Caldart (2009) é, portanto, um conceito em construção proposto pelos movimentos sociais rurais e ganha expressividade com a Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica no Campo” realizada em 1998 na cidade de Luziânia em Goiás.

O evento propôs marcos como construção democrática de uma Pedagogia voltada para os contextos rurais, consolidando-se como uma modalidade da educação. A Pedagogia na Educação do Campo precisa propor e viver seus valores culturais: as culturas dos campos, conquista de Políticas Públicas pelo direito à educação no campo, promover a alfabetização, formar

professores (as), construir sua proposta pedagógica e envolver as comunidades nesse processo.

A Educação do Campo apresenta sustentação em várias legislações. Elas oferecem subsídios para que as secretarias possam organizar todo o processo de ensino aprendizagem, incluindo as singularidades das diversas áreas rurais no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, Capítulo II em seu artigo 28, define alguns dos aspectos que podem ser utilizados para organização pedagógica nas escolas do campo.

- a) Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo;
- b) Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- c) Adequação à natureza do trabalho na zona Rural.

Na área rural também temos atendimento considerado “regular”, ou seja, seguem o mesmo calendário das escolas urbanas, com turmas formadas por único ano/série, início em fevereiro e finalização em dezembro, diferente do calendário ribeirinho (escolas do rio Negro) que inicia em janeiro e finaliza em outubro.

Quanto ao transporte dos estudantes, o mesmo é realizado a partir de cronograma elaborado e implementado pelo setor de transporte, sempre com gerenciamento da Divisão Distrital da Zona Rural (DDZR). A DDZR é o setor encarregado de diretamente assessorar as unidades de ensino, todas elas localizadas na área rural ribeirinha e rodoviária. O setor está alinhado ao Departamento Geral de Distritos (DEGD) na secretaria. Dos quantitativos atendidos na área rural temos abaixo os seguintes dados quantitativos.

Quadro 4 - Panorama quantitativo de atendimento.

Panorama geral das Unidades de Ensino na Educação do Campo/ SEMED/Manaus	
TOTAL GERAL DE 83 ESCOLAS E 1 CEMEI = 84 UNIDADES DE ENSINO	
Total geral de 19 escolas no rio Amazonas	Total geral de 29 escolas no rio Negro
Total geral de 19 escolas na BR 174	Total geral de 10 escolas na AM 010
Total geral de 68 escolas com Anos Iniciais	Total geral de 45 escolas com Anos Finais

Diferencial Pedagógico: turmas multisseriadas, turmas multi etapas e Programa de Educação Itinerante. Calendário diferenciado na área ribeirinha

TOTAL/MÉDIA GERAL DE MATRICULADOS: 13.378 ESTUDANTES NAS ETAPAS EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.

Fonte: Elaborado pela autora com base de dados do SEMED/DGTI/2024.

Nessa direção, segundo o Guia de Orientações Pedagógicas para Escolas do Campo emitido pelo Grupo de Trabalho em Educação do Campo na Divisão de Ensino Fundamental - DEF (2018), a Secretaria, por meio da realização anual do Fórum Municipal de Educação do Campo, ao reunir o coletivo de pessoas envolvidas nas escolas do campo, tornava possível discutir, anualmente, as questões pertinentes e essenciais para o pleno desenvolvimento educacional, assegurava o direito de participação.

A ação realizada nos fóruns anuais apresentou como resultado as definições de elementos que passaram a compor a elaboração de novos programas e projetos educacionais, dando visibilidade à modalidade. Dentre os documentos importantes já produzidos temos as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo na Rede Pública de Ensino (2017), o Diário de Classe Multisseriada, o Planejamento Interdisciplinar para os Anos Iniciais, entre outros.

Vale ressaltar que encontramos, ainda, certa confusão conceitual sobre o conceito área rural, esse conceito refere-se, amplamente, tanto à área geográfica rural nos rios e lagos quanto às áreas rurais das rodovias e estradas, ramais etc. Sobre o episteme que fundamenta a Educação do Campo, temos um cabedal acumulado e historicamente pautado nas lutas sociais, a quebra dos paradigmas engessados que tentam padronizar a vida social objetiva e subjetiva que é inexoravelmente relativa.

1.1 Aspectos basilares sobre a epistemologia da Educação do Campo

A base epistemológica fundante da Educação do Campo ancora-se em outras três epistemologias: a Pedagogia do Movimento, Pedagogia Socialista e Pedagogia do Oprimido. Esse tripé filosófico acumula um legado histórico resistente de concepções filosóficas e pedagógicas. Nele a educação é transformadora e emancipadora, defende o ensino voltado para formar o estudante em sua totalidade, carrega um currículo forte entre educação e mundo

do trabalho, politicidade e direitos humanos, equidade, seja, uma formação humana em várias dimensões nos contextos rurais, porém, sem desarticular com a realidade materializada no contexto urbano.

A modalidade Educação do Campo já subverte a sociedade classista, surge na intencionalidade da emancipação humana, busca refletir sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação, educação para populações no meio rural sem negar o legado histórico cultural clássico da sociedade secular.

Durante nossa assessoria pedagógica, que se realiza entre setor de currículo na sede da secretaria e distrito que articula com as escolas, podemos observar um elemento em lacuna, qual seja a necessidade de constante formação para os docentes, em especial sobre a identidade filosófica da Educação do Campo e, para os estudantes, a descoberta de sua identidade enquanto sujeito do campo sem preconceitos classistas.

Sobre isso, nos escritos atemporais de Marx (2015) e Freire (2004) encontramos eixos para repensar a escolarização entendendo ser precípua contemplar três dimensões inerentes na formação omnilateral/integral, tais são: formação politécnica, formação científica e formação física.

A formação omnilateral significa em Marx que “o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total” (Marx, 2015, p. 349). Freire (2004) na Pedagogia do Oprimido, destaca que o primeiro passo para transformação é o desvelamento da opressão, entender interesses manipuladores conduzidos nas intenções dos que detém as forças dominantes, as diversas formas de alienação que se introjetam e tornam passivos os sujeitos.

Cabe observar que o currículo oculto, aquele que faz com que muitas vezes, a escola seja um meio para controle ou também um meio para gerar autonomia, é presente. No percurso formativo, segundo o tripé epistêmico da Educação do Campo, existe um momento que deve ser de transformação da realidade como processo pedagógico, a pedagogia deixaria de ser do oprimido (Freire, 2004) e passa ser pedagogia de homens/mulheres em processo de constante libertação.

Certamente, medos e mitos de inferioridade são introjetados por currículos ocultos, sendo elementos de uma sociedade dividida. As classes sociais (Marx, 2015) derivam do modo como se organizam as relações sociais a partir da produção/consumo de bens materiais. Quando, no mundo do trabalho, ele é dividido, classifica e valoriza ações, além de dividir os processos em quem pensa e quem faz, separa teoria e prática, consolidando, compartimentando as estruturas sociais e todo modo de diversas opressões objetivas e subjetivas se instalam na sociedade desde a escola.

Entendemos que a Educação do Campo pressupõe garantir a qualificação dos sujeitos que vivem no campo, formar para superar desafios sociais, clarificar as possibilidades e propor alterações sociais. É um conceito que surge nos movimentos sociais. Segundo Caldart (2020) carrega em si o significado dos enfrentamentos da classe dos trabalhadores. Freire (2004, p. 59) corrobora afirmando que “os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acham, se fazem ‘seres para si’ ”.

A modalidade não aceita a mecanicidade educativa, nem consciência mecanizada, nem educação bancária. Para ela, o ser humano deve ser visto na totalidade, pois educar é momento de desvelar o medo, valorizar a intelectualidade que se projeta em cada trabalho, manual, artesanal, o cognitivo que reflete o objeto para concretizá-lo. As populações do campo e seus intelectuais orgânicos significam como afirma Gadotti:

São intelectuais porque, independentemente de sua atividade profissional, cada homem exerce uma certa atividade intelectual, adota uma visão de mundo, uma linha de conduta deliberada e contribui, portanto, para defender e fazer prevalecer uma certa visão do mundo para produzir novas maneiras de pensar (Gadotti, 2003, p.68)

A forma de transformar, desmistificar o poder contido nas posturas arbitrárias propostas por modelos imperativos é uma questão de identidade, requer indignar-se, sem limitar a rotinas e certezas. A proposta pedagógica das escolas do campo, assumindo a perspectiva integral e problematizadora, situa-se como contraponto diante da visão bancária da educação.

Na concepção de educação bancária considera os estudantes como algo vazio a ser preenchido pelos conteúdos programáticos, componentes curriculares, normas, etc. Freire (2004, p. 67) responde a essa concepção

afirmando que “ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, responde a essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade, nega os comunicados e a existência da comunicação”. De fato, nesse processo libertador o professor(a) atua como multiplicador para fortalecer o sentido autovalorativo dos estudantes, que é construído a partir do ato educativo, a contraideologia.

Nesse ponto a aprendizagem dos conteúdos científicos ou objetos de conhecimento, qualifica o estudante para resolução de problemas da vida, assim como está previsto na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). É ferramenta para alcançar a função social da escola, ou seja, a emancipação social e política dos estudantes, obviamente com aporte das experiências empíricas, do convívio social das comunidades, desse modo curvando a “vara” conforme afirma Saviani (2008) na obra *Escola e Democracia*.

Dos princípios que regem a Educação do Campo e que envergam a “vara” pedagógica, temos:

- Princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania;
- Princípio político do exercício da criticidade e respeito à democracia;
- Princípios estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade;
- Princípio político de explicitar o papel da escola junto à construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável;
- Princípio da interdisciplinaridade;
- Princípio da preservação ambiental;
- Princípio metodológico da pesquisa;
- Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes;
- Princípio político-pedagógico da construção do conhecimento e organização escolar referenciada no mundo do trabalho, relações sociais;
- Princípio político do respeito, valorização e fortalecimento da identidade étnica e racial dos diferentes povos do território.

Entendemos que o processo de apropriação da realidade reside na ampliação de horizontes e esperança que não é idílica. Ocorre a desmistificação de ditames incutidos via desvalorização de classe social. Os valores introjetados, por meio do currículo oculto, também podem causar subjugação ao divulgar a ideia entre os estudantes de que não se pode mudar o destino. Isso se faz ao

afirmar que o estado de pobreza é um fato dado, é condição imutável. Esse discurso da banalidade e do fatalismo, expropriador de esperanças, é desfeito ao anunciar claramente outras expectativas como Freire (2004) discute muito bem na obra “Pedagogia do Oprimido”.

2 Panorama do Plano Nacional 2014, Plano Municipal 2015 e seu alcance

Da linha histórica desde o Plano Nacional de Educação de 1962, de 2001 ao atual Plano de 2014, assim como os devidos Planos Estaduais e Municipais elaborados democraticamente nos estados e municípios, incluídas metas e estratégias, existe sempre uma comissão de monitoramento que emite relatórios de análise circunstancial por meio de órgãos gestores competentes.

Com relação ao Plano Municipal de Educação/Manaus/2015, o atual 6º Relatório de monitoramento, elaborado em 2024, apresenta elementos de análise dos impactos, suas bases legais são

A Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação determina em seu art. 8º: Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. Em cumprimento ao dispositivo acima, o município de Manaus instituiu o seu Plano Municipal de Educação, por meio da Lei Municipal nº 2.000, de 24 de junho de 2015, sendo tempestivo ao comando da Lei Federal. Composto de 20 metas e 218 estratégias, o Plano Municipal de Educação terá vigência de dez anos, encerrando-se em 2025 (SEMED, p.4, 2024).

A análise situacional elaborada pela comissão citada insere as escolas do campo na somatória dos resultados, porém, sem destaque devido, obviamente, o fato de que o sistema público de educação municipal, a Secretaria Municipal de Educação ainda não constituiu sua Política Municipal de Educação do Campo, forja o desconhecimento dos servidores quanto ao próprio conceito. De fato, é uma lacuna que não permite aos gestores e demais servidores terem esse olhar diferenciado às 84 escolas situadas na área rural. Reconhecer a modalidade é, então, um processo preciso para efetivar os direitos desses cidadãos

Sobre o atendimento, de modo geral, os resultados/dados apresentados indicam que na Meta 01 que trata da Educação Infantil, as matrículas de 0 a 3 e 3 a 5 anos de idade, o atendimento no maternal e na pré-escola no âmbito de Manaus, tanto na rede municipal quanto territorialmente no período de 2015 – 2023 teve a capacidade de atendimento de:

- a) Maternal 9.903;
- b) Pré-Escola 50.138.

Destacamos que a área rural ainda não possui atendimento em Creche, embora a estratégia 1.11 da Meta 01, apresente a necessidade de se implementar políticas educacionais para população do campo e indígena, nessa etapa/fase do ensino infantil. De fato, grande parte do atendimento na etapa Educação Infantil é realizado em turmas multietapas, multisseriadas em turmas com estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental juntos, embora ferindo a legislação para tal.

Algumas estratégias aparecem como iniciativas para alcançar a Meta prevista no PME/2015 para essa etapa conforme abaixo listadas:

- Projeto Pró-Criança Manauara;
- Construção de Creches;
- Ampliação de salas em Centros Municipais de Educação Infantil;
- Replanejamento – Reorganização de salas de pré-escola;
- Convênios – Celebração de Acordos de Cooperação Técnica;
- Locação de prédios para aberturas de novas vagas;
- Composição de Quadro Funcional de Professores e Pedagogos;
- Aquisição de materiais, equipamentos, mobiliários e brinquedos.

Sobre a Meta 02 que trata do Ensino Fundamental para estudantes de 6 a 14 anos, a capacidade de atendimento indica: nos Anos Iniciais 141.559, nos Anos Finais 75.310. Segundo o relatório, sobre o Ensino Fundamental.

A Taxa de Escolarização Bruta 2023 dos Anos Iniciais foi de 85,91%. Isso denota que 14,09% da população do município, na faixa etária de 6 a 10 anos (29.671 crianças e jovens), não tiveram acesso ao Ensino Fundamental obrigatório em 2023. A Taxa de Escolarização Bruta 2023 dos Anos Finais foi de 110,49% e a Taxa de Escolarização Bruta do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental de 2023 foi de 109,38 %. Nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação vem realizando investimentos no sentido de aumentar a capacidade instalada da rede municipal de ensino, seja por meio da implantação de projetos de construção de

novas unidades de ensino, seja pela locação de imóveis para atendimento ao excedente de alunos matriculados a cada ano (SEMED, p.4, 2024).

Dos dados equivalentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Alfabetização, Educação Integral, o relatório emitido pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Manaus - CMAP/MEM de 2023, apresenta os seguintes resultados.

Quadro 04 - Metas 01,02 e alcance em 2023.

META	Meta PNE/PME	Resultado em 2023
META 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.		
1 A - Taxa Escolarização do Pré-Escolar (4 e 5 anos)	100%	75,10%
1 B - Taxa Escolarização da Maternal (0 a 3 anos)	50%	9,43%
META 2 - ENSINO FUNDAMENTAL - Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.		
2 A - Taxa Escolarização do Ensino Fundamental (6 a 14 anos).	95%	109,38
2 B - Taxa Escolarização do Ensino Fundamental (6 a 10 anos).	95%	108,66
2 C - Taxa Escolarização do Ensino Fundamental (11 a 14 anos).	95%	110,49%
2 D - Percentual de alunos que concluíram o EF na Idade Certa (14 anos).	95%	90,11

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda há muito que avançar para ampliar os resultados, o maior avanço encontra-se no número de estudantes que concluíram o Ensino Fundamental - EF na idade prevista. A Educação Infantil permanece um grande desafio e em se tratando do meio rural, esse problema se expande em múltiplas dimensões.

Quadro 05 - Metas 04,05 e alcance em 2023.

META	Meta PNE/PME	Resultado em 2023
META 4 - EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA - Universalizar, para a população de 4 a 17 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.		
4 A - Taxa de Inclusão da Educação Especial.	80%	88,53%
4 B - Taxa de Atendimento Educacional Especializado - AEE.	20%	11,47%
META 5 - ALFABETIZAÇÃO - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o fim do 3º ano do EF.		
5 A - Taxa de Alfabetização dos Alunos do 3º do EF	100%	97,92%
META 6 - EDUCAÇÃO INTEGRAL - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da Educação Básica municipal.		
6 A - % de Escolas da Rede Municipal com atendimento em Tempo Integral.	50%	4,74%
6 B - % de Alunos matriculados em escolas com atendimento em Tempo Integral.	25%	7,07%

Fonte: Elaborado pela autora.

Estamos muito aquém do esperado para alcançar a Meta 06, em especial na área rural, onde o atendimento em unidades de ensino de Tempo Integral, cujas diretrizes estão estabelecidas na Resolução n. 029/CME/2013, definiram o atendimento em 02 unidades escolares a saber: Escola Municipal Padre Calleri instituída como Educação Integral em 2017 e Escola Municipal Professora Dian Kelly do Nascimento Mota instituída nesse processo de Educação Integral a partir de 2018.

- a) 1 escola localizada na BR 174 rodovia denominada Escola Municipal Padre Calleri que atende estudantes de 1º ao 5º/Ensino Fundamental;

- b) 1 escola localizada no rio Negro que atende educação Infantil e do 1º ao 5º/Ensino Fundamental denominada Escola Municipal Professora Dian Kelly do Nascimento Mota.

Das escolas com turmas e matrículas de tempo integral para os 4ª anos do EF que respondem à atual Política Nacional de Educação Integral, temos atualmente 7 unidades na área rodoviária.

As bases legais locais da Educação Integral estão também atualizadas na Resolução nº064/CME/2023 que trata da Diretriz Pedagógica para o Ensino em Tempo Integral e matrículas no Programa Escola em Tempo Integral e na Resolução nº 65/CME/2024 que trata das Estruturas Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Conforme o PME 2015, no que tange a Meta 7 que trata da aprendizagem, e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB, a estratégia 7.28 vem afirmar em relação às escolas do campo que

7.28 consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (PME, 2015).

De fato, finalizando esse diálogo é importante lembrar as Diretrizes do PME/ 2015, Lei Municipal n.2000, na qual se prescrevem os fins da educação para o município de Manaus.

Art. 2º São diretrizes do PME:

- 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 de ensino;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da

educação pública;
VII – promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município;
VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
IX – valorização dos profissionais de educação;
X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014), o Plano Municipal de Educação (PME/2015) bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Artigo 53, ao afirmar 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”, ressaltam o direito à educação.

A Secretaria, nessa direção, desenvolve diversos modos/instrumentos de acompanhamento das ações pedagógicas realizadas nas escolas por meio do Departamento de Gestão Educacional – DEGE, da Divisão de Ensino Fundamental -DEF e da Divisão Distrital Zona Rural - DDZR que atuam nas escolas do campo diretamente com assessoramento in loco. São modos de gestar as metas e as estratégias que precisam e devem ser alcançadas pelo tempo previsto nos Planos.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, consideramos que uma análise mais aprofundada sobre os impactos reais dos planos de educação, PNE e PME em especial relativo à Educação do Campo, requer acesso a mais dados específicos. De fato, os Planos nos indicam a necessária busca para atingir as Metas/ estratégias, assim teríamos a função social de emancipação humana, na/da escola no campo ou na cidade, garantida.

Democratizando o conhecimento construído historicamente, com acesso, permanência e conclusão estaremos realizando ou caminhando para a educação humanizadora, porém, não bastam apenas números quantitativos

registrados. É preciso serem elaboradas políticas educacionais que possam ser implementadas para esse alcance, respeitando as condicionalidades locais, não sendo suficiente apenas transplantar processos externos aos contextos da realidade.

Baseado nas legislações nacionais, nos planos em seus diferentes âmbitos e na própria declaração universal dos direitos humanos, pode-se concluir que o Estado, enquanto gestor, deve garantir direitos para sua população no campo e na cidade. A educação, tal como reza nossa Constituição Federal de 1988 no Artigo 205 e no Artigo 206, vem pontuar a garantia do direito ao tratar dos princípios norteadores e igualdade de condições para todos quanto ao acesso, permanência e conclusão de estudos. Os direitos precisam ser resguardados em todo momento, precisam ser lembrados enquanto compromisso, aos gestores públicos. Talvez seja essa a função precípua dos Planos de Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação das escolas do campo**. CNE/MEC, Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. PNE**. Lei Federal n. 13. 005/2014/2025. Brasília. MEC., Brasil.

CALDART, R.S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais de nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março, 2020.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun. 2003. Disponível em; *ISSN 1645-1384 (online)* www.curriculosemfronteiras.org

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 39º ed. Rio de Janeiro Paz e terra. 2004.
GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. 14º ed. São Paulo Cortez, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, S.A. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém 2005.

HAGE, S. A. M. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

INEP. Instituto de Pesquisas Educacionais. Censo Escolar. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM. Manaus. 2023.

MANAUS. **Plano Municipal de Educação**. PME. Lei Municipal n.2000/2015. Manaus.AM.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de Orientações Pedagógicas para Escolas do Campo**. Manaus. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Pedagogia do movimento sem-terra**: acompanhamento às escolas. São Paulo, 2001.

MARX, K. **Cadernos de Paris. Manuscritos econômicos filosóficos de 1844**. Tradução de José P. Netto e Maria A. Pacheco. Editora Expressão Popular. SP. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª edição. Editora Autores Associados. Campinas. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP. Autores Associados. 2008.

**“EDUCAÇÃO INDÍGENA É A VIDA DA ALDEIA”: EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, MANAUS-AM**Glademir Sales dos Santos¹Edeney Barroso Salvador²Fabiene Moraes Araújo³Raimundo Cruz da Silva⁴**RESUMO**

Este artigo analisa o papel do engajamento familiar no processo ensino e aprendizagem, no contexto da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, da etnia Kambeba. O estudo destaca a importância do engajamento familiar e da valorização da cultura e tradição dos povos originários na modalidade de ensino, que se apresenta, reflexivamente, como pressuposto para reelaboração e execução do Plano Municipal de Educação (PME). Ao fazer uma análise desse engajamento na relação com um quadro de metas e estratégias do PME, que envolvem educação com características desses povos, a partir das experiências de assessoramento e de gestão, o artigo mostra que a inclusão dessa modalidade de educação diferenciada no PME é essencial para garantir os direitos à educação específica e de qualidade e que a participação da comunidade escolar e dos pais na elaboração de metas e estratégias é crucial para garantir a implementação de políticas públicas eficazes. Além disso, os autores objetivam mostrar que a educação indígena, inserida na luta pelas formas de reconhecimento no contexto da cidade, deve ser vista como um

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília-UCB; especialista em Filosofia e Existência pela UCB; especialista em Antropologia na Amazônia pela UFAM; Mestre em Sociedade e Cultura pelo PPGSCA-UFAM e Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo PPGSCA-UFAM, na área de concentração processos socioculturais na Amazônia, linha *Redes, processos e formas de conhecimentos*. Atualmente, exerce a função de assessor técnico do Conselho Municipal de Educação de Manaus-AM. Email: glademir.santos@semed.manaus.am.gov.br

² Professor da Rede Municipal de Educação, SEMED/Manaus. Graduado em Filosofia, pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM; graduado em teologia pela Universidade Santa Úrsula do Rio de Janeiro-RJ, em parceria com o Centro de Estudos do Comportamento Humano-CENESCH (atual Faculdade Católica do Amazonas, Manaus-AM; pós-graduação em Antropologia Social, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS; mestre em Antropologia Teológica, pela Facoltà Teresianum de Roma-IT; doutor em Teologia, com área de concentração em religião e educação, pela Escola Superior de Teologia-EST de São Leopoldo-RS. Atualmente, trabalha no Conselho Municipal de Educação, na função de Assessor Técnico. E-mail: edymarista@yahoo.com.br

³ Graduada em Educação Artística pela UFAM, Bacharel em Turismo pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Especialista em Psicologia na Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica - PUCRS, Pós-graduada em Gestão e Produção de Eventos pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, mestre em Sociedade e Cultura, na área de processos socioculturais na Amazônia pelo PPGSCA-UFAM. Doutoranda em Estudos Culturais pelo Departamento de Línguas e Cultura da Universidade de Aveiro em Portugal. E-mail: fabiene.araujo@semed.manaus.am.gov.br

⁴ Professor da rede municipal de Ensino SEMED-MANAUS, graduado em pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA, pós-graduação em gestão de projeto e formação pela UEA, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas PPGC-UFAM, Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas PPGAS-UFAM. E-mail: raimundo.silva@semed.manaus.am.gov.br

espaço social de construção da educação escolar indígena, no qual os critérios e ações do projeto da escola são definidos pela comunidade, valorizando-lhe a cultura, a língua e as tradições, em suas especificidades.

Palavras-chave: Engajamento familiar. Educação. Indígena. Plano Municipal de Educação.

INTRODUÇÃO

A proposta reflexiva deste texto consiste em analisar os pressupostos da educação indígena, que conferem ao engajamento das famílias um papel fundamental da Educação Escolar Indígena, em relação ao Plano Municipal de Educação (PME) de Manaus-AM (Manaus, 2015). Ao mesmo tempo, a reflexão apresenta elementos desse engajamento no processo pedagógico, o que permite pensar essa modalidade de ensino como uma meta do Plano, não apenas como estratégias. Como procedimento, contextualizamos o PME sob a ótica das políticas públicas, direcionadas à educação escolar indígena. Para o desenvolvimento da proposta, apresentaremos uma descrição dessa experiência de engajamento nos espaços da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, na "aldeia"⁵ Três Unidos, no Rio Cuieiras, Baixo Rio Negro, no município de Manaus-AM.

De antemão, salientamos que a presente reflexão resulta da experiência de assessoramento no espaço de gerenciamento das Escolas Municipais Indígenas, sob a perspectiva do gestor e professor Raimundo Kambeba, da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, no âmbito da Gerência de Educação Escolar Indígena. Além disso, incorporamos as contribuições de um assessor técnico do Conselho Municipal de Educação, cuja experiência formativa na área da diversidade no contexto da formação de docentes, desenvolvida na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), enriquece a proposição reflexiva. Ambos os profissionais possuem uma trajetória acadêmica e profissional sólida, além de um compromisso

⁵ O termo "aldeia" é utilizado cotidianamente nas falas das lideranças indígenas e, de igual maneira, outros nomes, como "comunidade", "organização", "associação". Na área metropolitana, os estudos podem demonstrar que são termos de transição no contexto do discurso étnico, utilizados no tecido das relações conflituosas e heterogêneas, ou de coesão, correlacionados à autodefinição e à dimensão coletiva. Eles apontam para o sentido do "grupo étnico" como um "tipo de organização social", em que as formas culturais e sociais são variáveis e se atualizam. Assim, utilizamos ora o termo "aldeia", quando nos referirmos à organização étnica Três Unidos, ora o termo "comunidade", quando for decorrente de citações e de dispositivos legais, sem perder o significado que eles apresentam no cotidiano, dentro de relação processual e situacional (Barth, 2000).

profundo com as causas educacionais em suas diversas fases e modalidades no contexto de Manaus-AM.

Enquanto objeto de análise, o engajamento das famílias, as quais formam a "aldeia", norteia a modalidade de ensino e se faz presente nas diversas ações de políticas de identidade. Ao mesmo tempo, direciona suas lideranças ao diálogo institucional com base no princípio da consulta prévia, livre e esclarecida. O engajamento familiar e o princípio da consulta desempenham papel importante na análise das metas e estratégias do PME no âmbito da educação escolar indígena. No recorte das 20 (vinte) metas Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura apresentamos um quadro, em cujas estratégias a educação escolar indígena está inserida.

Quadro 1 – Metas e estratégias onde são mencionadas a atenção às minorias étnicas, incluindo as indígenas, no contexto da educação.

METAS E ESTRATÉGIAS EXTRAÍDAS DO PME DE MANAUS-AM

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o fim da vigência deste PME.

1.11. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.

Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME

2.8. prever, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;
2.9. promover a relação das escolas entre instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem espaços de criação e difusão cultural;
2.11. ofertar o ensino fundamental, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.

Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o fim do terceiro ano do ensino fundamental.

5.6. garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica municipal.

6.7 garantir o atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas quanto à oferta de educação em tempo integral por meio da construção do "Complexo de Educação Específico" na zona rural ribeirinha, por polo.

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica municipal nas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias do IDEB.

- 7.1. participar da pactuação interfederativa para o estabelecimento e implantação das diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental, respeitada a diversidade regional, estadual e local;
- 7.2. criar, no primeiro ano de aprovação deste PME, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, um grupo de estudo e pesquisa para implantação das diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental, respeitada a diversidade regional, estadual e local;
- 7.8. reestruturar a avaliação do desempenho dos estudantes-ADE e a Avaliação do Rendimento Escolar-ARE no Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Manaus, a partir de consulta aos profissionais de educação da rede municipal, para o fortalecimento dos instrumentos de avaliação de qualidade do ensino fundamental de forma a englobar o ensino de ciências da natureza e humanas e as especificidades da educação indígena, do campo e quilombola nos exames aplicados no ensino fundamental, bem como apoiar o uso dos resultados da ADE e ARE pelas escolas da rede de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas
- 7.28 consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;
- 7.29 desenvolver, no prazo de dois anos contados da publicação deste PME, currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental, na forma integrada à educação profissional.

- 10.3 fomentar a integração da educação de jovens e adultos, em regime de colaboração, com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.

Meta 14: Colaborar com os entes federados para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

- 14.2 implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, favorecendo o acesso das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União e o município de Manaus, no prazo de um ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incs. I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica municipal possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

- 15.5 garantir a participação docente nos programas específicos promovidos pelo Estado do Amazonas e pela União para a formação dos profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
- 15.6 implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
-

Fonte: PME (2015-2025) - Organizado por Edenei Barroso Salvador; Glademir Sales dos Santos. Manaus-AM, 20 de abril de 2025.

Para oferecer uma melhor compreensão da nossa proposta de reflexão educacional, é importante situar o período inicial da execução do PME, normatizado em 2015. Nos primeiros anos de efetivação das estratégias, a educação escolar indígena estava se estruturando no âmbito do sistema de ensino, sustentada pelo decreto municipal 1.394 de 29 de novembro de 2011 (Manaus, 2011) e pela Resolução nº 038/CME/2015 (Manaus, 2016), republicada no dia 18 de março de 2016, durante o início da vigência do decênio do Plano Municipal de Educação. Essa base de legislação sinalizava para os anos subsequentes de um longo caminho de aplicação dos esforços para novas elaborações de normas municipais, provenientes do exercício da escuta institucional com relação aos indígenas. Podemos registrar a criação das Diretrizes Pedagógicas de Educação Escolar Indígena (Manaus, 2017) e a Lei nº 2.781 de 16 de setembro de 2021 (Manaus, 2021).

Os direitos à educação diferenciada aos povos indígenas e à valorização de suas línguas, conhecimentos e processos pedagógicos próprios estão garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Esse conteúdo de valor identitário se expressa desde a educação indígena, na fase da infância, na qual a pessoa se constitui enquanto parte de um corpo social, convivendo com linguagem construída pelo grupo social a que pertence, razão pela qual gestores, docentes e lideranças indígenas entendem que não há melhor situação para a educação de uma criança na sua primeira infância do que o convívio com os seus familiares.

O recorte empírico das experiências profissionais, concentra-se na Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, localizada na "aldeia" Indígena Três Unidos, designada Kambeba, durante o período de 2018 a 2019. A educação escolar indígena, desenvolvida nessa escola, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, caracterizou-se pela integração com a educação indígena proveniente do cotidiano da "aldeia". Essa experiência tornou a escola uma referência nessa modalidade específica de educação. Com efeito, as lideranças, docentes e gestores indígenas passaram a acolher diversas pesquisas acadêmicas, compartilhando seus conhecimentos. Com o tempo, as pesquisas começaram a ser realizadas pelos próprios membros da "aldeia", abrangendo áreas como educação, antropologia, sociologia, entre outras.

Da mesma forma, a educação escolar indígena, apoiada pela mediação de assessoramento e pela gestão do diretor da escola, apresentou aspectos relevantes que despertaram interesse, tornando-a uma escola de referência para o projeto de pesquisa que estava sendo elaborado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Esse projeto estava inserido em um programa coordenado pela então secretária municipal de educação⁶, voltado para políticas públicas de Educação Infantil. Tratava-se de um projeto construído por uma equipe de assessores-pesquisadores escolhidos pela secretária.

Conforme o programa mencionado anteriormente, os técnicos de vários setores de formação e da área pedagógica eram convocados de acordo com os interesses dos condutores do projeto. Durante sua execução, o projeto demonstrou preocupação com a criação de políticas públicas para a Educação Infantil, mas foi elaborado e executado de forma paralela às metas e estratégias do PME. Nesse plano, as metas não incluíam explicitamente as escolas municipais indígenas e os espaços de estudo das suas línguas e culturas. A questão da educação indígena está sendo mencionada de forma específica em 15 (quinze) estratégias, distribuídas em 8 (oitos) metas, deixando o aspecto “escola” subentendido.

Não necessariamente as estratégias evidenciam uma política em favor de demandas especificamente indígena, já que nelas acompanham, também, demandas de outras populações de “minorias étnicas”, quilombolas e do campo. As estratégias tratam das causas dessas minorias, especificamente da categoria educação escolar indígena. Portanto, não aparecem de forma específica cada grupo, numa distribuição por meta. Quando fica em bloco, de acordo com o Quadro 1, situando as populações em metas gerais, inseridos apenas nas estratégias, corre-se o risco de fragmentação das reivindicações identitárias específicas.

O cotidiano da educação indígena, com ênfase na infância, na “aldeia” Três Unidos, foi observado por uma equipe de assessores e pesquisadores, que fazia parte

⁶ No período de 2015 a 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus foi administrada pela Senhora Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt. Durante esse período, a Gerência de Educação Escolar Indígena foi gerenciada por dois indígenas: i) de 2015 a 2016, o gerente foi o Professor e Doutor Rossini Maduro, do povo Borari; ii) de 2016 a 2017, a gerente foi a Professora Doutora Altaci Corrêa Rubim, do povo Kokama; iii) de 2019 a 2020, o gerente foi o Professor Doutor Glademir Sales dos Santos. Todas as mudanças ocorreram a partir do consenso entre gestores, professores e lideranças indígenas, por meio de consulta e aceitação coletiva, com base na qualificação profissional, acadêmica e de pesquisa dos gerentes, garantindo o princípio da consulta prévia e informada.

do projeto *Comunidade de aprendizagem: formando educadores da infância e famílias na perspectiva da educação integral* da SEMED/Manaus-AM. Essa equipe incluía a Escola Indígena nas estratégias de engajamento da família no processo ensino e aprendizagem, que consistia em “investir em adultos”, que “potencializam o desenvolvimento integral da criança”⁷.

Portanto, ao longo desta reflexão, serão destacados pontos convergentes entre a educação praticada na escola indígena Kanata T-Ykua e a proposta do engajamento familiar, pois é possível perceber que a educação diferenciada no contexto da educação indígena, atende às expectativas do referido projeto. Essa experiência contribui para desfazer mal-entendidos que, na maior parte das vezes, impedem uma interação enriquecedora entre escolas e famílias.

1 Pressupostos da educação escolar indígena: a educação indígena em contexto de cidade.

A educação escolar indígena, como modalidade de ensino diferenciado, nasce do contexto da educação indígena, firmando-se como garantia a partir da Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, também modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa legislação inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Além disso, a legislação estabeleceu que os conhecimentos acerca dessas culturas tenham o seu lugar no contexto do aprendizado das ciências, conforme expresso no Art. 1º, parágrafo 2º: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos

⁷ O projeto acima citado fazia parte do Programa Avançado em Implementação de Políticas Públicas (APPI), uma iniciativa do Teachers College da Columbia University, do qual a Escola Indígena Kanata T-Ykua foi escolhida entre as 9 (nove) escolas de referência em engajamento familiar, que faziam parte do referido programa em Manaus. Representantes da Escola Indígena participaram de várias oficinas e reuniões, em 2018 e 2019, para troca de experiências, dentro das estratégias e procedimentos do Projeto. A equipe responsável pela implementação justificava as estratégias acreditando que o projeto seria necessário porque, para a construção de Políticas Públicas Educacionais efetivas e de longo prazo, requer, naquele contexto, antes da pandemia, um olhar sobre a primeira infância de forma abrangente e sistêmica. As leituras compartilhadas pela equipe confirmaram que diversas pesquisas já demonstraram que as experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida têm um impacto significativo na formação das crianças. Para potencializar esse impacto positivo, a equipe refletiu sobre a necessidade de a escola conhecer as famílias dos alunos, saber acolhê-las e lidar com elas de forma eficaz, a fim de aumentar a competência parental e exercer o papel de formar a todos: crianças e famílias. Isso pode fortalecer o engajamento da família na escola e no processo de aprendizagem da criança, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. O programa relacionado a essa abordagem pode ser encontrado nos arquivos da SEMED.

indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008)⁸.

Essa garantia constitucional traz a dimensão histórica como característica essencialmente expressa no problema da identidade social e na relação entre Estado e povos indígenas⁹. A historiografia indígena se atualiza pela especificidade de cada organização, tecendo novas configurações a partir de problemas de moradia, saúde, educação e trabalho, provenientes dos deslocamentos das denominadas terras indígena para as cidades. Contribuem para esse processo a dicotomia entre pobreza e riqueza, bem como a estigmatização da identidade étnica, historicamente reforçada pela polaridade entre “civilizados” e “índios”¹⁰. Os problemas, profundamente afetados por questões econômicas, são transformados em pautas coletivas, entre as quais se destaca a educação escolar indígena, a qual encontrará sedimento na educação indígena.

A experiência de gestão do professor Raimundo Cruz (do povo Kambeba) e as práticas dos docentes indígenas, nesse transcurso de duas décadas, fazem entender que a educação indígena está intrinsecamente ligada a essa dinâmica, que concentra esforços no modo como é construída a interação social dos pais, que constitui a base principal da Educação Escolar Indígena, influenciando positivamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Situação como a descrita acima, empiricamente observada, leva-nos a inferir que, mesmo que os conteúdos dos critérios de classificação e a área de interação

⁸ BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2025.

⁹ Todo o levantamento de problema teórico-prático tem como eixo reflexivo a relação entre Estado e Etnicidade, isto é, a categoria “Estado” está vigente na análise operacional das ações do executivo municipal na relação com os povos indígenas em Manaus. Para melhor compreender os mecanismos administrativos do Estado, como parte dessa reação, vide: BOFF, L.. *Movimento versus instituição*. In: BOFF, L. **O despertar da águia: o dia-bólico e o simbólico** na construção da realidade. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 93-98.

¹⁰ Para melhor informação, vide as primeiras dissertações orientadas por Roberto Cardoso de Oliveira, nos anos 1980, sobre a situação dos chamados índios citadinos e sobre trajetórias construídas de uma identidade social (Romano, 1982; Figoli, 1982). Nestas duas dissertações, são discutidas as causas do deslocamento e suas condições na cidade. No entanto, nesta década, começam a aparecer as primeiras organizações de mulheres indígenas, que exigirão novas abordagens e interpretações a partir de situações construídas na última década do século XX e na primeira década do novo milênio (Silva, 2001; Almeida e Santos, 2006), contexto em que a educação escolar indígena aparecerá como estratégia e aspecto norteador destas organizações.

social sofram modificação (Oliveira Filho, 1999, p. 173), com mais evidência em áreas metropolitanas, com o reforço da força do capital empresarial e pelo aparato estatal, como tem demonstrado os estudos do geógrafo Harvey (2014, p. 49), a educação indígena fortalece a identidade de uma escola indígena, ao mesmo tempo a torna visível e mais dinâmica pela dimensão societária.

Neste sentido, o discurso étnico é produzido no interior da organização intencionalmente assegurando o pressuposto da relação entre "aldeia" e a escola indígena, pois a educação escolar indígena se objetiva nas ações coletivas dos seus próprios membros. E, em se pensando isso, numa possível conexão com o Plano (decenal) Municipal de Educação de Manaus, mesmo que na sua gênese, talvez, não haja direta intencionalidade do que está posto na estratégia 2.11 da meta 2, sobre a oferta de ensino fundamental a populações minoritárias - do campo e quilombolas -, indica uma perspectiva para o fortalecimento da(s) identidade(s) indígena(s), e das outras culturas referidas, ao propor: “ ofertar o ensino fundamental de qualidade para população do campo, **indígenas** [grifo nosso] e quilombolas nas próprias comunidades, respeitando sua identidade cultural e seus modos de produção” (Manaus, 2015)¹¹.

A intencionalidade do discurso, pautada no sentido do pertencimento étnico, está aliada à busca das formas de reconhecimento e à de condições objetivas dos direitos fundamentais, redefinindo a etnicidade no meio urbano (Almeida e Santos, 2006), e possibilitando a abertura de várias frentes de debate dos problemas, dentro do que os antropólogos denominam de luta pelas formas de reconhecimentos.

No que diz respeito à dimensão do reconhecimento por meio da educação, os indígenas consideram uma constante construção de conquistas, viabilizadas pelas estratégias de pressionar a instituição do Estado¹². Na SEMED-Manaus, há 20 (vinte)

¹¹ MANAUS. **Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus: 24 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/3/2023/02/11.-Lei-2.000-2015-Plano-Municipal-de-Educacao.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

¹² Usaremos a categoria “Estado” no sentido de um campo de poder, o qual podemos chamar de “campo administrativo” ou “campo da função pública”. Seguindo a linha de análise de Bourdieu, este setor, o qual pensamos particularmente quando falamos de Estado, na dinâmica dos poderes e na especificidade do executivo, pode se definir pela posse das formas de monopólio legítimas, que detém o princípio de produção, de representação legítima do mundo social e que, à guisa de exemplo, frequentemente é a partir dele que, também, a sua relação com os povos indígenas se apresentam constantemente em tensão, cujos conflitos são registrados na imprensa jornalista, à vista do público, e em pesquisas acadêmicas (Bourdieu, 2014).

anos, a relação entre a Secretaria de educação com algumas chamadas comunidades indígenas se institucionaliza, graças à mobilização de um grupo de lideranças indígenas criado e coordenado pelo então Professor Ely Macuxi, cuja pressão foi feita ao executivo municipal, razão pela qual foi criada, provisoriamente, a Sessão de Educação Escolar Indígena¹³. Posteriormente, instituído o Núcleo de Educação Escolar Indígena e, na sequência das reivindicações, o que veio se chamar no organograma da instituição de Gerência de Educação Escolar Indígena.

De maneira específica, o efeito dessa relação foi dar atenção ao processo ensino e aprendizagem apenas a 8 (oito), depois foram acrescentados mais 4 (quatro), comendo-se 12 (doze) “espaços culturais” de ensino das línguas indígenas, cujos docentes passaram a ser contratados pela secretaria municipal de educação de Manaus, ainda quando era apenas um núcleo de educação indígena. Desses espaços, 4 (quatro) foram elevados a categoria de Escolas Indígenas, registrados em ata de criação, reconhecidas por meio de decreto municipal, as quais estão situadas às margens do Baixo Rio Negro, área metropolitana de Manaus¹⁴.

Para efeito da proposta reflexiva sobre o envolvimento de todos os membros da "aldeia" no processo pedagógico e de ensino e aprendizagem, destacamos a Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua, localizada na "aldeia" Três Unidos, formada por unidades familiares do povo Kambeba, situada na margem esquerda do Rio Negro, no rio Cuieiras. Esta escola atende crianças de diversas idades pertencentes à própria "aldeia", nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Ano Iniciais e Educação Escolar Indígena.

¹³ As demandas indígenas passam a fazer parte institucionalmente da política educacional, no âmbito do município, a partir da Seção de Educação Escolar Indígena-SEEI, tendo a senhora Leonízia de Albuquerque na condição de chefe. O objetivo da criação da SEEI era a implantação da Educação Escolar Indígena. Para isso, foi realizado o I Encontro de Professores Indígenas, nos dias 28, 29 30 e 31 janeiro de 2006, cujo palestrante foi o Professor Dr. Ribamar Bessa. Durante o encontro, as pessoas indígenas se organizaram em grupos e elaboraram uma Carta com 14 (quatorze) propostas, entre as quais destacam-se o estudo das línguas, o reconhecimento legal das escolas indígenas, específicas e diferenciadas. Do evento participaram professores indígenas, indicados pelas comunidades, (que seriam contratados), técnicos da SEEI, representantes de departamentos da SEMED, representantes da Pastoral Indigenista, Conselho de Professores Indígenas do Amazonas (COPIAM), Conselho Municipal de Educação, Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI), enunciando, nos seus primeiros anos (2005-2026) a natureza do processo participativo nos processos administrativo, técnico-pedagógico e político da educação escolar indígena.

¹⁴ Atualmente, a secretaria municipal de educação atende, além das escolas indígenas, 21 (vinte e um) Espaços de Estudo das Línguas Maternas e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, mais 4 (quatro) escolas indígenas, somando 25 (vinte e cinco) espaços de Educação Escolar Indígena, reconhecidos pelo governo municipal por meio da Lei 2.782 de 16 de setembro de 2021.

Neste contexto, a educação indígena se destaca como recurso linguístico e cultural que movimenta a etnicidade¹⁵, pois oferece aspectos afetivos e primários que orientam as unidades familiares nos atuais espaços sociais. A diferenciação sociocultural e o pertencimento étnico são fatores indispensáveis desses espaços, conforme depoimento do cacique da "aldeia" Três Unidos:

Os valores da família passam pela reciprocidade. O nosso desenho¹⁶ confeccionado apresenta adultos e crianças. Nós temos um líder, o tuxaua. A equipe desenhou o líder convidando para o trabalho coletivo, que nós chamamos de ajuri, para fazer um roçado, para plantar macaxeira, banana. O adulto não deixa a criança de lado, ela vai participar da roçagem, porque se ela ficar em casa não aprenderá a fazer um roçado. A criança indígena participa das atividades da "aldeia", e a família passa a educação de sua cultura para ela. Os pais esperam da escola essa participação, buscando fortalecer a cultura e manter a tradição da "aldeia". (Fala do Cacique Waldemir do povo Tikuna. Escola Indígena Kanata T-Ykua, "aldeia" Três Unidos. Manaus: Rio Cuieiras, 2019).

A força deste pertencimento alcança o plano propositivo da consciência histórica dos povos indígenas, que se estende e se manifesta nas formas organizativas na cidade. Elas compreendem uma dinâmica dos “tipos organizacionais” (Barth, 2000) e se desenvolvem a partir de aspectos comuns, apontados pelo antropólogo Pacheco de Oliveira (1999) - i) a construção de identidades coletivas, ii) constituição de mecanismo especializados, de representação e de tomada de decisão; iii) reelaboração da relação com formas culturais e iv) redefinição do controle social sobre os recursos naturais. Neste cenário de politização dos critérios primários, os

¹⁵ O termo “eticidade”, enquanto movimento, aqui se refere a um aspecto do “movimento social” mais abrangente, que pode ser entendido na mesma reflexão proposta por Bourdieu (2001, p. 60-77), contra a política de despolitização, que consiste em “traço comum: criam ou recriam formas de ação originárias, em seus fins e seus meios, de forte conteúdo simbólico. Orientam-se para objetivos precisos, concretos e importantes para a vida social, habitação, emprego, saúde, imigrantes em situação irregular etc., para os quais empenham-se em trazer soluções diretas e práticas; zelam para que tanto suas recusas como suas propostas se concretizem em ações exemplares, diretamente ligadas ao problema em questão e exigindo um forte engajamento pessoal”, como atos políticos de busca por formas de reconhecimentos da sua vida no contexto citadino (Vide: Bourdieu, Pierre. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001)

¹⁶ As falas que apresentamos aconteceram durante a explicação dos desenhos confeccionados pelos participantes da oficina de formação do projeto “Comunidade de aprendizagem”, realizada no dia 2 de agosto de 2019, organizada pelo gestor da escola Kanata T-Ykua, na qual foram formados quatro grupos para confeccionar cartazes que os levam a mostrar sua compreensão e vivência pedagógica da escola indígena, a partir dos seguintes temas: i) a participação da família na educação infantil; ii) a comunidade e a vida da escola; iii) engajamento familiar.

recursos linguísticos e culturais definem a educação indígena, que se torna fonte da construção da educação escolar indígena.

Estas formas organizativas trazem o aspecto sociocultural como elemento de uma educação integral, pois é resultado da cosmovisão da organização. A educação escolar indígena, ao considerar e sistematizar estes aspectos da sua visão de mundo, passa a trazer o mundo sociocultural da "aldeia" como critério *sine qua non*, que só pode ser compreendido em seu contexto específico das interações sociais dos seus membros, com suas representações constantemente elaboradas (Cardoso de Oliveira, 1996, p. 57). Para ilustrar, apresentamos o depoimento de um dos professores da Escola Indígena Kanata T-Ykua:

O que nos torna comunidade? Quais os valores que formam a comunidade? Para representar as respostas a estas questões, desenhamos uma oca, dentro da qual colocamos a escola. No diálogo com o assessor, afirmamos que a comunidade é a vida da Escola. Sem ela, todos estes valores, escritos no desenho do telhado da oca, aqui, (por exemplo a culinária), a nossa escola não pode existir. São aspectos que direcionam e formam o caminho da construção do que é a escola e do que deve ser a escola. O que deve ser é sempre importante porque serve como sinal a ser alcançado. Quando, por exemplo, os pertencentes à "aldeia" caem no comodismo, então, voltamos a perguntar qual é o nosso papel e como deve ser. Sempre temos que nos lembrar do que nós somos e do que devemos ser, para nos manter no caminho da educação escolar indígena. A partir daí os valores que a criança concebe da vida da comunidade, do cotidiano, vai formando a sua personalidade. É aqui que a escola entra, que não pode negar esses valores. A escola os aceita e os fortalece no dia-a-dia escolar. Esses processos são fundamentais na formação e aprendizagem da criança. A escola vai saber usá-los no ponto de vista pedagógico, trabalhar com relação ao processo de ensino e aprendizagem, conforme os anseios da comunidade. Nos encontros com os pais, sempre colocamos a pergunta: o que esperamos da escola? Ao comentar, nós descobrimos o seu papel e a sua contribuição na escola. Então, é isso, os valores recíprocos da educação indígena e da escola indígena constroem uma escola inclusiva (Fala do professor Mário do povo Kambeba. Escola Indígena Kanata T-Ykua, "aldeia" Três Unidos. Manaus: Rio Cuieiras, 2019).

As falas do líder da "aldeia" Três Unidos e do Professor da escola indígena, acima mencionados, nos apresentam o jeito de fazer educação indígena, praticado por cada unidade familiar, pertencente a um povo ou a uma área territorial de relação interétnica, proveniente de trajetórias de vida. Isso proporciona, com o passar dos anos, uma vez organizadas em torno de critérios culturais e linguísticos, a elucidação da construção de educação escolar indígena, porque passa por uma razão consensual, (Silva, 2002), no plano coletivo e pressupõe uma interação representada

pelo cacique, pais dos alunos, gestor e docentes indígenas, pertencentes à própria organização, razão pela qual todos são educadores.

As organizações de designação étnica, denominadas, cotidianamente, pelos seus membros de “comunidade”, “aldeia”, “associação” (Santos, 2011), especificamente as que são atendidas pela Gerência de Educação Escolar Indígena, traz-nos a constatação de que a educação escolar indígena está estreitamente relacionada com os critérios objetivos de identidade (Bourdieu, 2006, p. 107-132), escolhidos ou elaborados, passando a compor o conjunto de valores da educação indígena, na dinâmica de cada forma organizativa de carácter étnico.

Especialistas têm lembrado que se deve diferenciar uma “educação indígena” de uma “educação escolar indígena”, ou seja, que a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola. Como lembra Ariès (1988), há uma longa história também por trás da escola tal como conhecemos, discutimos e pensamos em modificar atualmente. A educação indígena pode ser definida como tempo e espaço democráticos da “aldeia”, considerados situações socioculturais primárias, que se configuram, também, na construção de tempo e espaço da escola indígena, e faz desta, dentro da “aldeia”, um espaço social privilegiado para a sistematização dos seus critérios culturais e linguísticos. Logo, a escola indígena constitui *tempo* e *espaço* como situação construída, posterior à educação indígena.

Proveniente desta, a educação escolar indígena é esse *tempo* e *espaço* de sistematização e de aprendizado escolar, cuja natureza é institucional, derivada das situações primárias dos critérios objetivos de reconhecimento¹⁷ da educação indígena. Estas situações primárias de critérios afetivos conferem a seus membros a autoridade de que todos são educadores do processo didático-pedagógico.

A meta 7 do PME (2015-2025), no contexto deste ideário de uma educação que atenda às populações de minoria étnica, aponta para o compromisso de “fomentar a

¹⁷ “Critérios objetivos” da identidade “étnica”, no contexto de uma organização indígena, se referem aos “objetos de representações mentais” (por exemplo, a língua, mitos, narrativas, várias formas de conhecimentos indígenas de carácter científico), produto da sua percepção, de conhecimento e de reconhecimento e de “representações objetais” (emblemas, bandeiras, insígnias, etc.) cotidiano de determinada organização identitária, que Bourdieu chama de critérios objetais e mentais, desenvolvido no interior das unidades de família, que constituem uma forma organizativa, “em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos [...], ou que tem em vista determinar a representação mental que os outros podem ter das propriedades e dos seus portadores” (exemplificado nos seus objetos denominados por eles de cultura). Esses critérios, para Bourdieu, ao descrever cada contexto, percebe-se que fazem parte das “lutas das classificações”, de “fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer” (Cf. Bourdieu, 2006, p. 112-113).

qualidade da educação básica municipal [...]” às populações do campo, itinerantes, indígenas e quilombolas. Para tanto, estabelece uma estratégia que muito corrobora com o *modus faciendi* e o experienciar da educação e da escola indígena – ainda que a intencionalidade subjacentes dessa meta/estratégia possa, não necessariamente, ter sido elaborada em resposta às reivindicações dessas populações – mencionadas no parágrafo anterior, tendo em conta as especificidades de cada cultura, no seu tempo e espaço, descrita desse modo:

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de **comunidades indígenas** [grifo nosso] e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa [...] ¹⁸.

Outra diferença é que a educação escolar indígena é mediada pelo acordo entre organização indígena e secretaria de governo, consensualmente institucionalizada pelos meios jurídicos, como uma modalidade de ensino. É o tempo da relação do processo ensino e aprendizagem disciplinar, da relação entre a organização indígena ("aldeia") com a instituição de educação. Considerando esses aspectos da relação do mútuo respeito e trocas entre o poder público e as comunidades do campo, quilombola e indígenas, para melhor acertarem no fazer educativo, o conteúdo estratégico da meta 7 do PME alinha dois elementos – currículo e proposta pedagógicos – que são indispensáveis para desenvolver processos de ensino e aprendizagem diferenciados à essas populações. A estratégia propõe o seguinte:

Desenvolver [...] currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as **comunidades indígenas** [grifo nosso] e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência ¹⁹.

¹⁸ MANAUS (2015). Vide na Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015, meta 7, estratégia 7.28.

¹⁹ *Ibid.*, meta 7, estratégia 7.29.

Cada organização utiliza a educação escolar indígena para a revitalização, manutenção e valorização dos critérios culturais, racional, afetivamente escolhidos, tornando-se todos os membros parte do mesmo processo.

Por meio de uma extensa legislação, a educação escolar indígena se firmou como direito dos povos indígenas, dentro dessas especificidades, reconhecendo que a educação escolar indígena é a “vida da ‘aldeia’”, porque parte da educação indígena, que é a própria vida organizada em torno dos critérios objetivos²⁰ e da memória coletiva.

Os critérios objetivos constituem a educação indígena, desenvolvidos no cotidiano da organização indígena, presentes na historiografia desses povos, inerentes ao processo de luta pelo reconhecimento jurídico, registrado na Constituição Federal de 1988, a partir da qual foram construídas novas frentes de lutas pelo reconhecimento, entre as quais a educação escolar indígena como modalidade de ensino, a partir da reafirmação e valorização de suas culturas e línguas.

A modalidade de educação escolar diferenciada é assegurado pela Constituição Federal de 1988 e por um conjunto de ações e de leis, como o Decreto Presidencial número 26/1991, que retirou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a incumbência exclusiva em conduzir processos de educação escolar em comunidades indígenas. A responsabilidade em coordenar essas ações passou a ser do Ministério da Educação, enquanto que a execução das políticas foi atribuída aos Estados e Municípios, respeitando o princípio federativo que confere autonomia a cada um dos sistemas educacionais. A Portaria Interministerial 559/91, estabelece que a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do Índio lei 6001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito a eles assegurados de viverem de acordo com suas culturas.

As responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena estão explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que acentua enfaticamente a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) que, embora não tenha força de lei, tem sido utilizado como referência na elaboração dos projetos pedagógicos em diversas

²⁰ Vide Bourdieu (2006, p. 112-113).

localidades. E ainda, a Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

2 A experiência do engajamento familiar na tradição cultural Kambeba

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento que possibilita que a comunidade indígena expresse qual escola deseja, de que forma ela deve atender aos seus interesses, como deve ser estruturada, e como se integra à vida e aos projetos comunitários. A necessidade de assegurar os direitos à educação diferenciada aos povos indígenas e à valorização de suas línguas, conhecimentos e processos pedagógicos próprios, ficam garantidos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, sendo identificada em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. Já a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 estabeleceu que a Educação Infantil é opcional, dentro do sistema de educação indígena, cabendo a cada comunidade decidir o que lhe convém.

Considerando que é neste período da infância que o indivíduo se constitui enquanto parte de um corpo social, falante de uma língua, compartilhando uma visão de mundo com o grupo social a que pertence, muitos povos indígenas entendem que não há melhor situação para uma criança na sua primeira infância do que o convívio com os seus familiares e o aprender fazendo, o que a vida nas "aldeias" lhes proporciona.

O Estado brasileiro reconhece e respeita os diferentes modos de vida dos povos indígenas, e tem buscado pela não imposição de concepções ocidentais de escolarização, garantindo que deve ser observada a valorização dos conhecimentos e pedagogias indígenas próprias, das línguas maternas, da interculturalidade e da autonomia escolar, com expressão nos calendários e currículos escolares.

A escola indígena deve refletir o modo de vida, a concepção cultural e política de cada povo indígena e as relações intersocietárias que mantém, bem como o papel da escola na vida da comunidade, sua articulação com as demais ações e projetos do povo indígena.

Fundamentadas nos valores tradicionais *kambeba*, as atividades são desenvolvidas por meio de uma concepção de educação diferenciada, baseada conforme depoimento do gestor indígena, que segue:

O desenho o tuxaua, reunido com a "aldeia", com os professores, juntos para a escolha do projeto pedagógico da escola. Todos reunidos em comunidade. É na reunião que decidimos o que vai ser trabalhado na escola. Os pais veem o que é melhor para a sua criança, seu filho. O ensino e aprendizagem, tanto na língua portuguesa quanto na língua indígena, é importante a partir do engajamento da família. Todos construindo, a gente sabe que todos ganham. Por isso, os pais podem se fazer presentes na escola, podem participar da aula, podem fazer contação de história. Na escola, valorizamos os conhecimentos tradicionais, para que a criança cresça neste mesmo sentido. Se não tiver engajamento familiar e se não trabalhar tudo isso, como uma criança que mora aqui irá aprender a pescar? Estas atividades são todos conhecimentos tradicionais, que podem ser trabalhados na escola. Nós moramos num grande laboratório natural, que é esta frente para o arquipélago Anavilhanas. A educação do povo Kambeba é isso, todos trabalham, família, escolas, juntos, para que as reuniões sejam de avaliação, com os objetivos, o que a "aldeia" pensa sobre o que está sendo trabalhado na escola. Tudo isso facilita o nosso conhecimento. Os pais dos alunos, também, são professores, não somos apenas nós professores. Como as oficinas me ensinaram, todos nós somos adultos de referência. Se for de referência boa, teremos uma educação melhor e de qualidade. (Fala do gestor da escola, Raimundo Cruz do povo Kambeba. Escola Indígena Kanata T-Ykua, "aldeia" Três Unidos. Manaus: Rio Cuieiras, 2019).

Quadro 2 – Princípios norteadores da educação escolar indígena Kambeba.

Valores construídos e organizados na Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua
Respeito à interculturalidade;
Valorização da língua materna;
Organização comunitária;
Reconhecimento dos saberes tradicionais;
Honestidade nas ações;
Justiça social;
Solidariedade.

Fonte: Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua. Manaus: Rio Cuieiras. Aldeia Três Unidos. Silva (2019)

Assim, respeitando as fases das crianças indígenas e partindo dessa realidade sociocultural, a "aldeia" Kambeba desenvolveu o *Projeto de Histórias Orais do Povo Kambeba*²¹. De acordo com depoimento, o projeto foi elaborado pelos próprios indígenas professores e professoras, no período anterior ao ato de criação da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua e antes de qualquer projeto externo, para incentivar

²¹ Os docentes indígenas, nas jornadas pedagógicas, realizadas antes do início do ano letivo, elaboram seus projetos pedagógicos para o ano letivo, para o estudo da língua indígena. O **Quadro 2** tem a referência do nome do projeto "Histórias orais do Povo Kambeba", a partir do qual o professor elabora seu plano anual e a sequência didática de cada aula, sempre destacando assuntos do cotidiano da "aldeia" ou de suas organizações, onde funcionam o estudo das línguas e culturas indígenas.

a contação de histórias pelos mais idosos da "aldeia". O projeto visava promover o desenvolvimento das crianças, ampliando a participação comunitária na educação escolar indígena e assegurar a manutenção da cultura do povo kambeba.

As contações de histórias levou as lideranças indígenas a entenderem que a transmissão dos saberes, modos, valores e o jeito de ser kambeba têm sido por meio da oralidade. As narrativas, as lembranças de eventos que marcaram a vida do povo eram socializadas de geração a geração. Os momentos de contar histórias eram vitais para a manutenção dos costumes e para reconhecer a importância da identidade do povo kambeba. Hoje, por conta da proximidade das comunidades indígenas dos espaços urbanos, e a mistura com os costumes da cidade, as memórias com as narrativas do povo kambeba vêm sendo substituídas e influenciadas por valores da sociedade não indígena, tais como: novelas, filmes, jogos, jornais esportivos, políticas e acontecimentos do mundo contemporâneo.

Como meio de preservar os aspectos culturais do povo kambeba, a informação, os saberes, os modos, os valores e o jeito de ser da "aldeia" que antes eram transmitidos pelas pessoas do próprio povo, hoje é veiculada pela tecnologia, impactando no próprio conteúdo da informação, e que passam a ser agentes de transformação e mudanças da cultura e identidade kambeba.

Conforme a compreensão do gestor da escola indígena, a "aldeia" é uma escola, e a família contribui diretamente no planejamento pedagógico e na avaliação das crianças". Para ele, "a família é um espelho em que a escola se vê". A sua experiência o leva a dizer que "a família, a escola e a 'aldeia'" participam ativamente na construção de um referencial do que é ser um bom kambeba". Partindo destes princípios, o projeto da escola Kambeba se desenha a partir de ações que envolvem todos da "aldeia", conforme quadro abaixo.

Quadro 3 – Ações do Projeto de Histórias Orais do Povo Kambeba

Ações desenvolvidas durante o ano letivo da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua
Reunir com os alunos, pais ou responsáveis, para definir a escolha do tema do projeto a ser trabalhado;
proferir palestra por comunitários conhecedores das histórias orais kambeba;
pesquisar com a turma para conhecer os tipos de histórias existentes na memória dos mais idoso da "aldeia";
identificar das utilidades de cada história contada;
relatar (oralidade) sobre as pesquisas e as experiências domésticas;
construção de texto sobre o tema;
desenhar, fazer painéis e cartazes;
confeccionar cadernos e textos ilustrados;

organizar o cesto de leitura viajante.

Fonte: Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua. Manaus: Rio Cueiras. Aldeia Três Unidos. Silva (2019)

Conforme descrito pelos docentes da escola, o projeto teve a participação dos alunos, dos pais, dos docentes e da liderança da "aldeia", "onde as crianças tiveram um ótimo desenvolvimento no seu processo de aprendizagem", salientado por um dos professores. Para o professor Mário, a participação da família "está sendo muito importante no cotidiano dos estudantes, pois eles aprendem partindo da sua realidade e dos seus conhecimentos tradicionais".

Considerando as atividades realizadas na escola, envolvendo nas reuniões as lideranças da "aldeia", docentes e pais de alunos, o fundamental da escola indígena é a participação de todos da "aldeia" nessas atividades, para colaborar nos processos de ensino e aprendizagem. Pois, conforme relato, o adulto é referência nas contações de histórias do povo kambeba, que promove o engajamento familiar e a participação ativa da "aldeia".

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS - educação indígena como modo de ser da educação escolar indígena: uma proposta inclusiva no PME de Manaus-AM

Considerando que as políticas públicas estão inseridas no PME, consequentemente nas metas e estratégias, que precisam contemplar a modalidade da Educação Escolar Indígena, no âmbito dos pressupostos a esse plano, alguns aspectos são importantes serem afirmados a partir da experiência apresentada nas falas das lideranças da "aldeia" Três Unidos. Entre eles, destacamos a participação dos pais e dos adultos de referência no processo pedagógico, de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, alunos da escola Kanata T-Ykua. Esse engajamento colabora com as reflexões propositivas sobre comunidade de aprendizagem no diálogo com as experiências gestionárias e de assessoramento técnico. Essas experiências aproximam a rede de ensino municipal da instituição escolar indígena e corroboram para a construção de metas específicas e de suas estratégias, que estruturam o PME.

Em linhas gerais, estamos diante de situações na área metropolitana de Manaus, em que a educação escolar, específica e diferenciada, vem sendo construída

pelos povos indígenas, com maior intensidade, nas últimas décadas. Visualiza-se que algumas "aldeias" a buscam, como uma forma de se aparelhar para compreender a sociedade "não-indígenas" e nela atuarem, a partir de uma razão fundada no diálogo, acessando, assim, por meio da escola, os conhecimentos necessários para uma interação mais simétrica. Nesse movimento crescente, tanto o poder executivo quanto os sujeitos instituintes e de direitos não devem abrir mão, pois o diálogo obedece ao princípio da consulta, livre, informada e esclarecida, sob o qual se assentam os procedimentos de elaboração de metas e estratégias específicas, sobretudo em se tratando da educação escolar indígena, quilombola, do campo, das florestas e das águas, nas suas especificidades e fases de ensino.

No âmbito mais específico da educação escolar indígena, a linguagem cultural e linguística é que distingue os sujeitos da ação educação indígena e qualifica a escola como modalidade de ensino diferenciado. A razão consensual dos sujeitos da ação educativa ajuda-nos a fazer uma reflexão sobre os processos de escolarização, evidenciando as formas de apropriação que ocorrem na escola indígena da "aldeia" Três Unidos, no Rio Cuieiras no Amazonas, por meio de práticas escolares que buscam constituir um modo próprio de ensinar, em diálogo com os princípios que compõem a educação do sistema municipal de ensino e a educação diferenciada proposta pelos indígenas, razão pela qual se faz importante a modalidade de educação se inserir diretamente no PME objetivamente como uma meta a ser alcançada, por meio de suas estratégias próprias.

Se levarmos em consideração o fato de que "é muito difícil fazer uma escola diferenciada", frase que unifica as vozes dos docentes indígenas da etnia Kambeba que atuam na escola indígena Kanata T-Ykua, nos encontros promovidos na gerência de educação escolar indígena, significa que os obstáculos a serem superados estão presentes no próprio processo de transição de escola "não indígena" para a natureza da "escola indígena". Nesta transição, um fator que se torna obstáculo é o ato de não inserção da educação escolar indígena na forma de meta específica no plano mencionado.

Para superá-lo é de suma importância fazer-se presente uma compreensão do modo de ser indígena, na especificidade de uma cosmovisão dos indígenas, retomada no seio da "aldeia", ou em outras formas de organização (denominadas por eles), em contexto metropolitano. Também, as experiências de assessoramento e de gestão

nos mostram que é pertinente a aceitação (por parte de cada profissional da educação) de inserir-se num processo de “conversão”²² institucional, nos espaços dos setores pedagógicos e administrativos da secretaria, que possibilite a mudança de percepção pedagógica a partir do modo de vida da “aldeia” e do modo de conceber educação escolar indígena fincado na educação indígena nos contextos específicos de suas organizações e de suas representatividades técnicas e políticas.

Sem essa compreensão, há grande chance de permanecer um conjunto de práticas distorcidas dos princípios participativos no âmbito das escolas indígenas, espalhadas nas regiões do país. Conforme depoimentos de professor indígena desta escola em referência nessa nossa análise, “as escolas indígenas são levadas a seguir programas curriculares determinados, que exigem cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação das crianças e outros quesitos nada compatíveis com os processos educativos presentes nas diferentes sociedades indígenas”. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha reconhecido o direito desses povos a uma educação específica e diferenciada (artigos 231, 210 e 215), no dia-a-dia, os docentes e as escolas indígenas “continuam a sofrer pressões, que ferem os mais elementares direitos da educação diferenciada”.

Fora desse contexto acima narrado, se por um lado existe esta tensão de forças, por outro, no cotidiano da escola, as ações são planejadas e executadas, orientando a esfera pública a compreender a natureza da educação escolar indígena, a partir do posicionamento do gestor e da equipe docente da escola indígena, incluindo os pais no processo ensino e aprendizagem, que, na prática, promove mudança, que já acontece em grande parte, do *modus operandi* de setores pedagógicos e administrativos da secretaria de educação municipal, aproximando-se da forma de democracia deliberativa, teoricamente apontada por Habermas²³. Dessa

²² A categoria “conversão”, aqui, é utilizada no sentido interpretado por Jaeger Werner sobre o texto de Platão (Jaeger, 2001, p. 888-896). Ele diz que Platão usa as palavras περιγωγή e Μεταστροφή, assim como os verbos περιστρέφεται e μεταστρέφεται, porque trazem a mesma ideia metafórica: o ato de volver a cabeça e se dirigir o olhar para o Bem; um volver ou fazer girar ‘toda a alma’, por meio da qual se aprende e se compreende, para a Luz, da ideia do Bem, razão pela qual a educação consiste em promover “mudança de direção” (Platão, 2000, p. 323-324). A metáfora do olhar e da capacidade visual consiste em orientar acertadamente a alma para a fonte da Luz. Equivale a dizer, adicionando a reflexão de Pierre Bourdieu, que os agentes sociais fazem a todo momento uma releitura do pré-construído no campo da educação provocando uma “conversão do olhar”, exercício reflexivo que promove rupturas do modo de pensar (Bourdieu, 2006, p. 107-132).

²³ Vide: Silva (2002, p. 135-160). Silva propõe, sob a análise da ação comunicativa de Habermas, outra abordagem: a do processo pedagógico, da gestão escolar e de programas e projetos educacionais, baseados na ideia de “interação”. Isso visa mostrar o viés da participação dos sujeitos na construção dessas ações. Para tanto, ainda que não haja uma mudança plena na estrutura de pensamento e da

maneira, torna-se possível ativar o *modus* da escuta e do diálogo propositivo, direcionado à finalidade da atenção à elaboração de no mínimo uma meta específica com estratégias fundamentadas no contexto do fazer pedagógico próprio das escolas municipais indígenas.

Pedagogicamente, ao considerar a educação indígena como espaço social da construção da educação escola indígena, tanto os critérios, quanto as ações do projeto da escola, como demonstram os **Quadros 2 e 3**, trazem o fato de que o saber, o saber ser e o saber fazer²⁴ já são aspectos inerentes do próprio ser indígena, a partir do qual a escola indígena é a vida da "aldeia" e, ao mesmo tempo não o é, por fazer parte de uma estrutura dual de parceria, envolvendo duas instituições (uma constituída de unidades familiares, outra, parte de uma instituição de governo), mas que se complementam a partir de acordos estabelecidos, objetivados em espaços democráticos de educação pública²⁵.

São estes acordos, realizados durante as assembleias da "aldeia", nos encontros entre duas ou mais unidades familiares, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões dos pais de alunos, realizados pelos indígenas, como parte das ações dentro da "aldeia", que definem os níveis de envolvimento e engajamentos dos pais no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se todos adultos de referência positiva para a criança e adolescente indígenas. Esse aspecto do engajamento, próprio da educação indígena, precisa ser admirado (*ad-mirar*, mirar na direção certa, dar atenção), como definidor de metas, a serem perseguidas, respondendo às demandas da educação escolar indígena e a situações específicas, sem a qual se mantém o fosso que separa etnicidade e políticas de estado com referência à educação específica.

REFERÊNCIAS

instituição, ele enfatiza a relação coesa, fundamentada em um interesse comum, entre o que Habermas denomina *instituinte* - os sujeitos sociais que atuam no âmbito escolar - e *instituído* - as normas, regras, diretrizes consolidadas, reexaminadas e construídas no contexto educacional, como o projeto político-pedagógico, currículos, diretrizes, metas e estratégias do sistema de ensino. Nesse cenário, a gestão se configura como um processo de poder participativo e descentralizado, no qual todos os sujeitos participam desde o início até o fim da educação escolar.

²⁴ Vide Libâneo (2006, p. 45-56).

²⁵ Vide Brannel (2006).

ALMEIDA, A. W. B. de; SANTOS, G.S. (Orgs). **Estigmatização e território: mapeamento social dos indígenas em Manaus**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UFAM, 2008.

ARIÈS, P. **A criança e a vida familiar no antigo regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

AZEVEDO, M.; S., M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos docentes indígenas no Amazonas, Roraima e Acre**. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.
BOFF, L.. Movimento versus instituição. In: BOFF, Leonardo. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 93-98.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 9. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, P. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 107-132.

BOURDIEU, P. **Sobre o estado: curso no collège de France (1989-1992)**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Coimbra: Edições 70, 2014.

BRANNELL, R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Antropologia e moralidade: etnicidade e as possibilidades de uma ética planetária. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; OLIVEIRA, L. R. C. de. **Ensaaios Antropológicos sobre moral e ética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 51-72.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2025.

FÍGOLI, L. H. G. **Identidad étnica y regional: trayecto constitutivo de una identidad social**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Brasília: UnB, 1982.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. Tradução de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

JAEGGER, W. **Paidéia**: a formação do Homem Grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 888-896.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítica dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006, p. 45-56.

MANAUS (Município). Decreto nº 1.394, de 29 de novembro de 2011. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 30 nov. 2011.

MANAUS (Município). Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus: 24 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/3/2023/02/11.-Lei-2.000-2015-Plano-Municipal-de-Educacao.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

MANAUS (Município). Conselho Municipal de Educação de Manaus. Resolução nº 38, de 18 de março de 2016. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus: ano XVII, edição 3852, 18 mar. 2016. Disponível em: https://www.manaus.am.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/3/2024/09/RESOLUCAO_038_CME_2015_REPUBLICADA1.pdf. Acesso em: 24 de abr. de 2025.

MANAUS (Município). Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Diretrizes pedagógicas da educação escolar indígena do município de Manaus**: SEMED-Manaus, 2017.

MANAUS (Município). Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus: Ano XXII, Edição 5185, 16 de set. 2021.

OLIVEIRA, L. R. C. de. **Ensaaios Antropológicos sobre moral e ética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 51-72.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. Uma etnografia dos índios misturados: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: PACHECO DE OLIVEIRA (org.) **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena, Rio de Janeiro: Contracapa, 1999, p. 11-39.

PLATÃO. **A República**: ou sobre a justiça. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém-PA: UFPA, 2000, 518 a-d, p. 323-324.

ROMANO, J. O. **Índios proletários em Manaus**: o caso dos Sateré-Mawé citadinos. Dissertação (Mestrado de antropologia), Brasília: UnB, junho, 1982.

SANTOS, G. S. **Territórios pluriétnicos em construção:** a proximidade, a *poiesis* e a *praxis* dos indígenas em Manaus. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2016. (Tese de doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia).

SILVA, R. N. P. da. **O universo social dos índios no espaço urbano:** identidade étnica na cidade de Manaus. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SILVA, F. C. da. **Espaço público em Habermas.** Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/ Universidade de Lisboa, 2002, p. 135-160

ESCOLA INDÍGENA NO AMAZONAS: SÍNTESE, DESAFIOS E RECONHECIMENTO

Rita Floramar Fernandes dos Santos¹

Elciclei Faria dos Santos²

RESUMO

A escola indígena no Amazonas representa uma conquista histórica dos povos originários, funcionando como um espaço de resistência, de preservação e de reafirmação de valores culturais linguísticos e ancestrais. Precisa avançar diante dos desafios encontrados.

Palavras-chave: Amazonas. Escola indígena. Reconhecimento.

1 Uma síntese da escola indígena

Para promover uma maior reflexibilidade e compreensão acerca da escola indígena e sua importância, é fundamental, primeiramente, apreender dados relevantes que contextualizam essa temática no estado do Amazonas.

É nesse estado que se concentra a maior população indígena do país, com aproximadamente 490.854 pessoas, sendo Manaus a cidade com o maior número de indígenas no Brasil, conforme o último censo do IBGE (2022). Nesse cenário, torna-se imprescindível problematizar essa instituição indígena em todo o Amazonas, uma região que abriga grande parte dos povos originários do Brasil.

A escola indígena, portanto, é uma modalidade que busca atender às especificidades culturais, linguísticas e sociais desses povos, reconhecendo a diversidade presente na população brasileira, especialmente no contexto amazônico.

¹ Professora doutora, em Educação. Docente da Universidade Federal do Amazonas. Responde pela chefia do Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação. Atua na formação com professores indígenas, desde o ano de 2001.

² Professora, doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Amazonas. Atua na formação de professoras e professores indígenas, desde 2001. É professora do Curso Formação de Professores Indígenas da UFAM, desde 2008.

Ela encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, sobretudo no artigo 231, que reconhece a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições desses povos. Além disso, o artigo 210 reforça a importância do uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, consolidando a educação indígena como um direito público subjetivo, cuja oferta gratuita é responsabilidade do Estado.

Desse modo, o poder público, em qualquer esfera, não pode se eximir de sua responsabilidade de garantir a oferta de educação gratuita às comunidades indígenas, pautada pelos princípios da interculturalidade, bi/multilinguismo, e por um tratamento diferenciado, que respeite as especificidades socioculturais de cada povo, bem como a participação da comunidade.

Esses conceitos refletem a trajetória de luta política, de conquista e de afirmação dos direitos indígenas, protagonizada pelo Movimento Indígena, que reivindica uma educação que seja instrumento de autonomia e preservação cultural, através de escola própria.

No Amazonas, a escola indígena tem sido reivindicada pelos diferentes povos, mas a realidade tem mostrado que pouco avançou em termos de projetos arquitetônicos adequados à realidade amazônica. Nossa experiência como formadoras e no acompanhamento do Estágio e pesquisa de docentes indígenas, revela que as escolas indígenas estão muito aquém das necessidades e expectativas dos povos indígenas.

Além disso, a grande maioria das escolas indígenas do Amazonas estão sob a responsabilidade dos municípios, ou seja, são escolas municipais. Estas, muitas vezes, funcionam em espaços precários e inadequados para o trabalho pedagógico: centros comunitários, igrejas e outros.

No dia 29/05/2025, a professora Zara Figueiredo, Secretária de Educação Continuada e Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação (MEC), em sua fala na Câmara dos Deputados em Brasília, anunciou que na primeira quinzena de junho de 2025, seria lançada a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. No diagnóstico por ela apresentado, existem 3.572 escolas indígenas, 26.295 professores e professoras indígenas, 289.477 estudantes matriculados. Um total baixo frente à realidade dos povos indígenas. Em se tratando do estado do Amazonas, os desafios são imensos para atender às reais necessidades das escolas indígenas,

dado os custos amazônicos.

Em um breve olhar sobre o Plano Municipal de Educação de Manaus (2015-2025), identificamos que na estrutura do documento, há um item específico sobre Educação do Campo, mas não há sobre Educação Escolar Indígena. Essa ausência é sintomática num município que possui a maior população indígena do país (IBGE, 2022). Embora conste no item *1.3.2 População indígena*, os gráficos apresentados revelam certa ausência dos povos indígenas, bem como revelam a vulnerabilidade social e econômica dos indígenas que vivem no contexto urbano da cidade de Manaus.

Por outro lado, o Plano Estadual de Educação do estado do Amazonas/PEE/AM, de 2015, também invisibiliza a educação escolar indígena nas suas metas, o que é preocupante, pois é o estado brasileiro com a maior diversidade de povos, línguas e população indígena.

1.1 Desafios e reconhecimento

A escola indígena representa uma conquista histórica dos povos originários, funcionando como um espaço de resistência, de preservação e de reafirmação de valores culturais, linguísticos e tradicionais.

Nesse espaço, a valorização das práticas tradicionais, das línguas e das cosmovisões indígenas constitui-se em pilar fundamental do processo pedagógico, contribuindo tanto para o fortalecimento do conhecimento ancestral quanto para a ampliação e o reconhecimento desses saberes na sociedade e em seu bem-viver.

A escolarização indígena contemporânea é vista como uma organização educativa que busca integrar o pensamento ancestral e cosmológico às práticas pedagógicas, promovendo uma inclusão que respeita as especificidades culturais de cada povo.

Essa abordagem intercultural, específica e diferenciada é essencial para garantir que as escolas indígenas atendam às suas próprias demandas, promovendo uma educação que dialoga com suas tradições, línguas e formas de vida.

A interculturalidade, nesse contexto, refere-se ao modo de conhecer, entender, respeitar e valorizar as diferentes sociedades indígenas e suas relações com outras culturas. O que é fundamental para promover o respeito mútuo e a construção de

políticas educacionais que atendam às necessidades demandadas pelo Movimento indígena e suas organizações que lutam em prol de uma educação escolar indígena correspondente aos seus anseios.

Cada povo indígena possui suas singularidades, incluindo filosofias, cosmologias, territórios, línguas e linguagens próprias, o que reforça a importância de políticas educacionais que reconheçam e valorizem essas diferenças. Em resumo, para o educador e antropólogo Gersem Baniwa (2020)³ nesse cenário o desafio da escola indígena atual é encontrar esse ponto de equilíbrio, valorizar os saberes indígenas no mesmo nível da valorização dos saberes científicos e tecnológicos, que em geral chamamos de educação intercultural.

Para avançar nesse campo, é imprescindível a implementação de estratégias de qualificação da educação escolar indígena, como a participação social⁴, defendida pelo Ministério da Educação. Ou seja, considerar:

- ✓ CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - PORTARIA Nº 995, DE 23 DE MAIO DE 2023, órgão colegiado de caráter consultivo, com a finalidade de garantir a participação social no acompanhamento da política educacional indígena. Comitê para a Promoção de Políticas Públicas de Proteção Social dos Povos Indígenas;
- ✓ DECRETO Nº 11.707, DE 18 DE SETEMBRO DE 2023, com competência para planejar, articular, coordenar, propor e acompanhar ações com vistas à garantia dos direitos sociais e à promoção do bem viver dos povos indígenas;
- ✓ CAPEMA - Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena;
- ✓ PORTARIA Nº 28, DE 12 DE ABRIL DE 2024 - tem a função de assessorar a SECADI/MEC na formulação e acompanhamento de políticas educacionais relacionadas à alfabetização/letramento/numeramento de estudantes indígenas, além da formação de professores e gestores que atuam em escolas indígenas e à produção, avaliação, edição, publicação e distribuição de materiais didáticos e literários indígenas. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;

³ Anotações pessoais

⁴ Acessado no link <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/educacao-escolar-indigena.pdf>

- ✓ DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023: Conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas.

Isto mostra-se como cumprimento do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados priorizando a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos para cada escola, sem perder de vistas que nessas escolas se deve, também, priorizar uma formação para elaborar e publicar materiais didáticos específicos e diferenciados, como deveria ser toda escola indígena, a começar por sua estrutura física.

Parafraseando Bergamasch e Silva (2007), a escola indígena faz a diferença para o povo que tem o direito de reivindicá-la, porque é de fato, diferente não só na organização e administração, uma vez que a comunidade pode questioná-la, dar opiniões e ajudar a definir os rumos da mesma, fortalecendo cada identidade, processo esse, que se tem identificado como recuperação de afirmação étnica.

Desse modo, a União, estados e municípios, precisam efetivar a escola indígena como um direito, desde que não percam o que diz o artigo 6º da OIT – Organização Internacional do trabalho, ou seja, é determinante que os povos indígenas sejam consultados, por meio de “procedimentos apropriados”, de suas instituições representativas, de forma livre e esclarecida, pontuando como querem a escola em seus territórios originários e nas cidades, se for o caso.

2 Considerações finais para esse texto, não para o contexto

A educação escolar indígena no Amazonas representa uma conquista importante na luta por reconhecimento, respeito e valorização das culturas, línguas e tradições dos povos originários. Apesar dos avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como a necessidade de ampliar a oferta de

escolas adequadas às especificidades culturais, garantir a formação de profissionais capacitados e promover uma maior participação das comunidades no planejamento e na gestão das políticas educacionais.

É fundamental que o Estado continue investindo em ações que promovam a interculturalidade, o bi/multilinguismo e o respeito às diversidades culturais, fortalecendo a autonomia dos povos indígenas e contribuindo para a preservação de suas identidades.

A escola indígena deve ser vista como um direito fundamental, uma ferramenta de resistência, (re)existência e um espaço de diálogo entre diferentes culturas, promovendo uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Assim, o fortalecimento da educação escolar indígena no Amazonas é um passo essencial para garantir o reconhecimento e a valorização dos povos originários, promovendo a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa com suas diversidades culturais.

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação Escolar Indígena precisa ser um instrumento de análise coletiva entre instituições e Movimento indígena para que estes últimos possam ser protagonistas na definição, implantação e implementação das políticas de Educação Escolar Indígena no Amazonas e nos seus municípios, garantindo assim, a efetivação de direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

Bergamaschi, M. A., & Silva, R. H. **Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas**, 2007. *Barbarói*, 13(1), 124-150. <https://doi.org/10.17058/agora.v13i1.113>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

OIT. **Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la pratica**: uma guia sobre el Convênio num. 169 de la OIT. Ginebra: OIT, 2009.

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas** – Lei nº 4.183/2015. Manaus/Amazonas, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/plano-estadual/>>.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Lei Nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Ano XVI, Edição 1674, Manaus, 24 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.manaus.am.gov.br>

“O LUGAR DO GÊNERO” NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: PARA REFLETIR CAMINHOS POSSÍVEIS EM PROL DA IGUALDADE

Priscila Freire¹

Darlene Freire²

RESUMO

O tema deste trabalho é sobre gênero e educação nos planos de educação. O objetivo é analisar como ocorre a integração ou não das questões de gênero nos planos de educação do estado do Amazonas e do município de Manaus. A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, pois se analisou os documentos referentes a esses planos de forma comparada, com uma abordagem crítica sobre as práticas discursivas. A perspectiva de análise é feminista, com ênfase nas suas intersecções com outros marcadores sociais da diferença, como classe social e etnia/“raça”. As reflexões resultantes desse trabalho voltam-se para a argumentação em prol da igualdade de gênero como um pressuposto necessário à formação cidadã no contexto escolar e na sociedade mais ampla.

Palavras-chave: Escolarização. Subjetivação. Relações de gênero.

INTRODUÇÃO

As leituras possíveis das políticas de educação produzem um conhecimento sobre o gênero não apenas na maneira como orientam, mas principalmente na maneira como são lidos, interpretados, debatidos, para constituir outras políticas. Assim, o tema deste artigo analisa, em uma perspectiva feminista, *como as práticas discursivas* nos planos de educação, do estado do Amazonas e do município de Manaus, movem-se no sentido da integração/não integração, ressignificação e outros aspectos de problematização na política educativa quanto a presença e/ou ausência das questões de gênero.

Para Foucault (2008), a prática discursiva não está na língua como uma organização léxica, porquanto apesar desse aspecto ser importante, não possibilita perceber o emaranhado de objetos em que o discurso forma ou

¹ Doutorado em Sociologia. Professora da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: pfrdrigues@uea.edu.br

² Mestrado em Ciências da Educação. Professora da Rede Pública Estadual de Ensino do Amazonas e Municipal de Tabatinga. E-mail: darlene.siva@prof.am.gov.br

deforma vários e diferentes sentidos. As práticas discursivas não se referem a regras num *corpus* de vocabulário, mas às maneiras pelas quais os signos da língua dizem algo mais que a própria língua (Foucault, 2008, p. 55). Este aspecto exige considerar as formas de exposição do enunciado. Na discussão foucaultiana, a questão colocada é para o entendimento dos processos pelos quais os discursos são produzidos: por quais enunciados? Sob quais regras foram construídos? Por que um enunciado e não outro? Quais outros enunciados são excluídos? Quais as relações entre enunciados diferentes? Estes são percebidos em um feixe complexo de relações, sem perder de vista as suas condições históricas. A partir dessa perspectiva, interessa o aspecto discursivo dos planos de educação.

Considerando a política como texto, é importante analisar a dimensão discursiva sobre o gênero nos documentos da política como uma “primeira” esfera que enuncia a representação/construção do gênero na educação, sem, contudo, perder de vista o seu contexto. Assim, a abordagem se atenta para a mudança discursiva que sofreu o Brasil desde o início dos anos 2000 até o momento de elaboração dos planos estaduais e municipais de educação em torno da temática de gênero e sexualidade.

Aos níveis meso e local, são considerados os planos de Educação do estado do Amazonas e o municipal de Manaus, que são documentos de políticas que têm como principal referência o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e a atuação em regime de colaboração para atingir suas metas, conforme a própria normativa do PNE. Desse modo, os planos estadual e municipal, possibilitam demonstrar inferências sobre como os discursos do “problema do gênero” tiveram impacto de aproximações e/ou distanciamentos do cenário mais abrangente.

Assim, os documentos aos níveis meso e local espelham, em parte, os movimentos de consensos ou de conflitos, de aproximações ou de disputas, da política de educação em um panorama nacional. Por outra parte, também em seus próprios contextos, ocorrem fissuras internas e de gestão local que são características dos movimentos da política pública.

Espera-se, com essa análise, contribuir com reflexões pertinentes face à realidade escolar que deve atentar para a igualdade de gênero como um valor de cidadania.

1 Breve panorama da inclusão do gênero na educação

A entrada das questões de gênero na política de educação do Brasil é muito recente e contrasta com outros espaços de reivindicação feminista no âmbito das políticas, trabalho e saúde, por exemplo. Historicamente, o século XIX³ é o mais representativo de um processo em que a pauta da educação escolar para as mulheres é um tema premente, e como consequência, prosseguiu com as questões sobre o currículo diferenciado, as escolas mistas, a coeducação, a entrada na universidade, os nichos de formação, etc.

No contexto dos anos de 1970 “a educação” não tinha a devida atenção no rol das preocupações feministas, apesar de mostrar desafios por ser o contexto escolar, na sua maioria, composto por mulheres. A partir de 1975, com o início da Década da Mulher, que possibilitou novas configurações para o feminismo brasileiro, é que o tema da educação não sexista entrou na agenda nacional com destaque (Rosemberg, 2013, p. 368).

Na década de 1980, no conjunto das demandas feministas em relação ao Estado, aparecem recomendações mais específicas para uma “reorientação da educação” quanto a oportunidades iguais nos programas e currículos escolares, reavaliação de livros didáticos para uma análise dos estereótipos da mulher, treinamento para docentes contra atitudes preconceituosas, dentre outras petições (Rosemberg, 2013, p. 370).

No âmbito das questões levantadas no Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM), destaca-se a mobilização pela creche como um “direito universal das crianças pequenas”, uma reivindicação existente no seio das mulheres trabalhadoras, principalmente. O CNDM e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1987, lançam “um

³ Como afirma Rosemberg (2013, p. 364) “Porém, nem sempre a defesa do acesso e progressão das mulheres à educação formal foi sustentada por razões emancipatórias para além da função doméstico maternal. Durante os séculos XIX e XX, e mesmo nesse início do terceiro milênio, tem sido possível encontrar a justificativa de que se deve investir na educação da mulher porque “mulheres educadas são melhores mães”.

programa de apoio a teses sobre a questão da mulher e a campanha nacional “Discutindo na escola o papel da mulher na sociedade”, como uma proposta de currículo antissexista para o sistema público de ensino (Rosemberg, 2013, p. 371).

Na década de 1990, caracterizada pelas reformas educacionais influenciadas pelos organismos internacionais (Unesco, Banco Mundial, dentre outras), e pela Conferência Mundial de Jomtien (2000), o tema da educação das mulheres entra na agenda internacional e nacional atrelado ao discurso do combate às desigualdades sociais e erradicação da pobreza. Especificamente no Brasil, as questões de gênero na política de educação não foram tão expressivas, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (Brasil, 1996), não considerou nada específico em tal perspectiva.

No programa Nacional do Livro Didático, consta uma diretriz sobre a eliminação do preconceito sexual, ponto ainda não concretizado. No âmbito do currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, nível fundamental e médio, apresentaram o tema transversal “orientação sexual” e receberam muitas críticas pelo caráter heteronormativo e outros aspectos passíveis de problematizações feministas.

Em síntese, desde as décadas de 1980 e 1990, a pauta da educação escolar existia, mas não foi um tema de grande mobilização e nem um campo privilegiado dentre as questões do movimento feminista (Rosemberg, 2013; Vianna e Unbehaum, 2006). O Estado não via problemas de desigualdade de gênero na educação, considerava uma situação sanada na sociedade brasileira o fato das mulheres apresentarem indicadores próximos aos dos homens quanto ao acesso à educação escolar. O caráter das políticas de educação no que diz respeito às questões de gênero as torna um aspecto subsumido à “noção geral dos direitos e valores” (Vianna e Unbehaum, 2006, p. 409).

A partir dos anos 2000, a emergência do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) não apresentou ênfase na necessidade de uma atenção especial desde uma perspectiva de gênero. O PNE contemplava algumas diretrizes internacionais sem preocupação com a temática. Somente a partir do governo Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (Secad), é que emerge uma atenção mais específica e problematizadora em uma perspectiva de gênero para a educação.

Os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres contemplaram um capítulo específico para a educação (Rosemberg, 2013; Vianna e Unbehaum, 2006). Um dos destaques nesse processo foi a criação do Programa Mulher e Ciência, parceria SPM, MEC, CNPq, UNIFEM, que instituiu o prêmio “Construindo a Igualdade de gênero”, com a realização de concurso de redações e trabalhos científicos para promover a reflexão de estudantes do ensino médio à pós-graduação sobre as questões de gênero. A incorporação da perspectiva de gênero, das questões raciais, de diversidade sexual e direitos humanos na educação formal ocorreu através da formação de docentes da educação básica com o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em parceria com as Universidades. No âmbito do Ministério da Educação foi instituído o Comitê de Gênero, de caráter consultivo, em 2015, com a função de:

I - propor diretrizes e apresentar subsídios técnicos e políticos para a formulação, avaliação e aperfeiçoamento de políticas que visem à garantia do direito à educação de qualidade, dentre outras ações, projetos e programas educacionais, com a promoção dos direitos relacionados às questões de gênero, e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência (Brasil, 2015b).

O Comitê de Gênero, contudo, não teve muito tempo de atuação, foi extinto juntamente com outros comitês, conselhos, fóruns, etc. pelo decreto presidencial N.º 9.759 de 11 de abril de 2019⁴.

Com a crise política no país, a partir do ano de 2013, o impacto da presença da perspectiva de gênero nas políticas educacionais foi um dos aspectos mais evidentes da mudança nos rumos da política no país. O novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), aprovado em 2014, sofreu um rotundo retrocesso ao ser polemizado em torno da manipulação do discurso da “ideologia de gênero”, acompanhado por vários planos ao nível estadual e municipal de diferentes regiões do país, e, do mesmo modo, com a aprovação

⁴ Decreto do governo Bolsonaro: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm e reforçado pela Portaria N.º 2.046, de 15 de agosto de 2019 do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/agosto/PORTARIAN2.046DE15DEAGOSTODE2019DOUImprensaNacional.pdf>)

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017/2018, com a retirada das questões de gênero na educação formal.

Com o governo Bolsonaro (2019 - 2022) a derrocada das questões de gênero na política de educação ocorre, inclusive, com a afirmação de intervenções nos livros didáticos e perseguições no contexto escolar⁵. A descontinuidade de todas as políticas educativas com perspectiva de gênero, que estavam sendo desenvolvidas no âmbito estatal, não representou apenas uma mudança na perspectiva governamental daquele momento, e sim, a verdadeira orientação de governo, contrária à problemática de gênero no que tange a desigualdade, a violência e preconceito, dentre outras questões em perspectiva de cidadania e de direitos humanos.

Com a retomada de um governo progressista, em 2023⁶, esperamos que as questões de gênero sejam seriamente discutidas face às problemáticas da realidade social no contexto escolar e da sociedade mais ampla, pois a escola não é uma instituição isolada e exerce um importante papel na formação cidadã.

Outrossim, é importante lembrar que a presença das questões de gênero na educação já estão presentes em outras políticas e documentos de política (Ver quadro 1) que deve ser levado em consideração para refletir sobre os novos planos de educação da próxima década.

É possível vislumbrar na sociedade que almejamos a igualdade de gênero desde que aceitemos que a educação escolar é um dos espaços onde se aprende e fomenta a igualdade, o respeito, a colaboração, o humanismo, enfim, processos de formação cidadã e democrática.

Quadro 1: Políticas nacionais que contemplam questões de gênero na educação escolar.

⁵ A então Ministra Damares Alves, em parceria com o MEC, em 2019, anunciou a criação de um site para a denúncia de docentes que abordassem questões de gênero em sala de aula: <https://www.istoedinheiro.com.br/canal-para-denunciar-professor-e-anunciado/>; <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/11/20/governo-cria-canal-para-denuncias-sobre-ocorrencias-em-escolas.ghtml>

⁶ A Portaria Ministerial N.º 7, de 7 de março de 2023, cria o Comitê de Gênero, Raça e Diversidade no âmbito do Ministério da Cultura e entidade supervisionadas. E a Portaria n.º 296/2024 foi publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de setembro, cria o Comitê Permanente de Ações Estratégicas e Políticas para Equidade de Gênero.

Instrumento da política nacional*	Texto
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios: (...) VIII – não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação, ou pertencimento a qualquer minoria, ou status (Brasil, 2019a, 155).
Estatuto da Juventude	Seção IV – Do Direito à Diversidade e à Igualdade: (...) Art. 18, III – inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito (Brasil, 2013, 29).
Lei 11.340/2006	Art. 8, V – a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres; IX – o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006, 3).
Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres	Eixo VI, Estratégia c) Contribuir para a implementação do Programa Diversidade e Gênero nas Escolas (Brasil, 2011b, 37).

*Legislação Nacional do Brasil. Elaborado pela pesquisadora. Fonte: resultado da pesquisa, 2020.

2 O plano estadual de educação: as emergências discursivas sobre questões de gênero

O Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), Lei N.º 4.183 de 26 de junho de 2015, foi aprovado na Assembleia Legislativa no então governo de José Melo (Partido Republicano da Ordem Social – PROS). O PEE/AM apresenta 22 metas e as especificidades em relação ao Plano Nacional de Educação 2014/2024 são das metas 21 e 22 que dizem respeito, respectivamente, à educação escolar indígena e à conectividade (acesso à internet).

A aprovação do projeto de lei ocorreu em meio à polêmica com o termo “gênero” por grupos religiosos que exigiam a sua exclusão e o termo foi substituído por “diversidade” ao longo das estratégias do Plano Estadual de Educação (PEE/AM). Em fala para a imprensa local sobre o consenso para a

aprovação do plano, o então Secretário de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) Rossieli Soares⁷ afirmou:

O plano não trata do conteúdo. Isso é discussão curricular. Não podemos entender educação a partir de gênero, e sim, tratar com atenção especial a educação sexual. O plano tem que ser para todos, não pode haver intolerância, tem que respeitar a diversidade, mas o ponto fundamental é a qualidade da educação (Conforme publicado no Jornal ACritica.com) (Brilhante, 2015).

Na fala do secretário não está claro qual o entendimento do termo “gênero”, contudo, é mais evidente que há um distanciamento de compreensão conceitual onde questões de gênero e educação sexual não fazem parte do mesmo contexto. No entanto, a referência às “questões de gênero e diversidade” está no PEE/AM, na análise situacional em relação à valorização dos/as profissionais do magistério, mas, *curiosamente*, não consta entre as estratégias das metas do referido plano, como se lê na referida passagem:

Ressalte-se que a formação inicial e a continuada, acima mencionadas, devem propiciar, dentre outros: [...] inclusão das questões relativas à educação dos estudantes deficientes [sic], transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e das questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas (Governo do Estado do Amazonas, 2015b, p. 111).

O Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) registra, assim, como as práticas discursivas para a sua consolidação disputaram o lugar do gênero no plano, como na passagem acima. Mas, ao longo de todo o PEE/AM, é difícil notar referências concretas de uma educação *sensível ao gênero*.

Observa-se, também, que ocorreu uma mudança das práticas discursivas em relação ao PEE/AM de 2008 (Lei N.º 3.268, de 7 de julho de 2008) em que existia a afirmação mais contundente sobre uma problemática de gênero, com perspectiva interseccional em relação à “raça”, no diagnóstico para a formação

⁷ Como Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), Rossieli Soares atuou diretamente na atual reforma do Ensino Médio e na versão aprovada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação à qual também manteve o tom de conciliação pela expressão “diversidade” quando ocorreu a mesma polêmica sobre o gênero para a aprovação da BNCC.

docente. Assim, no plano anterior, com o tema transversal “Trabalho e Consumo”, como parte do currículo de formação, era afirmado que:

O trabalho infanto-juvenil, o mercado informal, subemprego e desemprego, a deterioração do valor dos salários nas diferentes profissões/ocupações, as desigualdades entre homens e mulheres nas oportunidades de emprego e salário, as formas de discriminação ainda existentes no mercado de trabalho em relação às mulheres, negros, pessoas com mais idade são conteúdos fundamentais. A partir da análise de um tipo de trabalho significativo da região, pesquisar se é uma atividade predominantemente masculina ou feminina, se é um trabalho igualmente distribuído entre os sexos, se os brancos e negros têm o mesmo salário para igual função e possibilidades iguais de ascensão profissional (Governo do Estado do Amazonas, 2008, p. 103).

O pequeno excerto não apenas traz um dado da realidade de forma crítica, importante de ser discutida na formação docente, como aponta uma ação muito concreta de como trabalhar aquela informação considerando as desigualdades de gênero e racial.

Diferentemente, o PEE/AM atual, 2015, até cita criticamente a formação docente em relação ao distanciamento da realidade escolar, porém, muitas das suas estratégias apontam efeitos discursivos distanciados do contexto escolar como um todo. Isso vai desde a formação inicial às práticas docentes em sala de aula, no que diz respeito às questões de gênero e sua complexidade interseccional, mas sem a profundidade que a citação supracitada trazia no documento anterior.

O discurso do atual Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) constrói uma abordagem que considera as questões de gênero, mas as distancia de temas como a desigualdade, a relação étnico-racial, o da “educação sexual”, dentre outros. Há uma vaga perspectiva de concretização da possibilidade de que o tema da “educação sexual” possa ser abordado, como proposto na estratégia “3.1”:

Participar das discussões nacionais sobre o programa nacional de renovação do Ensino Médio, por meio de fórum permanente, a fim de inovar com a implantação de ações que promovam abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura,

esporte, educação para o trânsito e educação sexual; (Governo do Estado do Amazonas, 2015b, p. 35).

Pelo exposto, poderá entrar ou não, não fica muito claro que há uma importância específica sobre o tema de forma especial relacionada com o contexto amazônico.

Outra estratégia afirma: “3.11. Implementar políticas de prevenção à evasão, abandono escolar, motivada por quaisquer preconceitos ou discriminações sociais, sexuais, religiosas, culturais e étnico-raciais” (Governo do Estado do Amazonas, 2015b, p. 36). A problemática está presente, mas o documento situa apenas quando se trata do ensino médio. E por que nas demais etapas da educação básica a abordagem dessas problemáticas não poderiam entrar como temas transversais, por exemplo?

Diferentemente, no PEE/AM de 2008, dentre os Objetivos e Metas para o ensino fundamental, afirmava-se no item “8”:

Proceder à análise sistemática dos programas do livro didático disponibilizados pelo Ministério da Educação, observando, entre outros critérios, a adequada abordagem das questões de gênero, etnia, cultura, natureza, sociedade, rejeitando textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro, dos quilombolas, do índio e do idoso, a partir da vigência deste Plano (Governo do Estado do Amazonas, 2008, p. 27).

O referido plano, de 2008, também trazia, dentre as suas proposições, o título “Educação e Diversidade”, no qual afirmava, entre as suas diretrizes, tanto um preceito em relação à equidade de gênero quanto a presença de temas transversais, como questões de gênero, nos currículos:

- Construção e organização de escolas no campo, privilegiando os cidadãos que nele habitam, garantindo o acesso, o respeito às diferenças regionais, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade [sic] entre os gêneros.
- Estabelecimento de estruturas curriculares, voltadas para um projeto de desenvolvimento rural sustentável, agregando elementos de transversalidade como questões de raça, gênero, etnia, produção de sementes, patentes, inovações na agricultura, justiça social, terra e meio ambiente (Governo do Estado do Amazonas, 2008, p. 86).

Na renovação do plano do estado, do ano de 2015, portanto, se constata práticas discursivas que sinalizam as questões de gênero “ao menos para

considerá-las” como uma temática⁸. Mas não trazem especificidades ou maior aprofundamento como na citação supra do plano de 2008. Os pressupostos que o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) faz em relação às questões de gênero e diversidade são, nesse sentido, mais próximos de uma integração ao Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, que se distanciou dos desafios das questões sociais que temas como gênero, sexualidade, racialidade, etc., trazem dos contextos das realidades escolares. Falta uma dimensão de comprometimento com essas questões que o plano atual não traz em estratégias concretas e específicas, por exemplo, para o enfrentamento de situações de preconceito, discriminação, evasão e desigualdades.

No Plano Nacional de Educação de 2014, a diversidade, por exemplo, ao mesmo tempo que discursivamente inclui, também marginaliza, uma vez que não há enfrentamento explícito daquelas problemáticas sociais. A diversidade, do ponto de vista da práxis, sempre tem que ser evocada politicamente, posto que, face à desigualdade na educação, é uma problemática interseccional, portanto, complexa e inerente à realidade social. Em termos sociológicos, a diversidade diz respeito à compreensão crítica dos contextos sociais, políticos e culturais nos quais os sujeitos sociais vivenciam e ocupam espaços como minorias. Nesse sentido, é extremamente importante a nomeação de sujeitos discriminados, é necessário a afirmação por estratégias específicas a grupos penalizados pela desigualdade social, política e econômica. Não basta apenas dizer que a “diversidade” é importante, é preciso afirmar *como* é importante porque isso impacta diretamente em uma educação de qualidade, justa e cidadã.

Nesse sentido, é fundamental nos questionarmos sobre o que esperamos e entendemos como problemáticas a serem superadas e sobre a qualidade da educação na nossa realidade local. Qual padrão de qualidade responde às necessidades de combater as desigualdades educacionais em relação às questões de gênero, classe, “raciais”/étnicas, de localização geográfica, nas estratégias do plano de educação?

A proposta da estratégia “7.5” para “desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, indígena, quilombola, do

⁸ Apesar da falta de acesso a registros do processo de elaboração do plano, o documento permite inferir que houve uma tensão e disputas para a inclusão da temática de gênero no texto final.

campo, prisional e socioeducativa” (Governo do Estado do Amazonas, 2015b, p. 70) demonstra que o foco está nos resultados estatísticos. Contudo, as estratégias da meta referentes à educação escolar indígena, por exemplo, deveriam ser confrontadas com uma realidade de 0,5% de discentes indígenas no ensino superior (IPEA, 2018). Também os dados desagregados por sexo na educação indígena são escassos. Nos últimos dez anos (2009 a 2019), dados do INEP (2019/2020), num panorama nacional, demonstram que estudantes indígenas estão mais presentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do que nas públicas, sendo uma parcela significativa, sem apoio/recursos financeiros, como bolsas de estudos. E em termos de desagregação por sexo, é recente uma estatística que observe esse percentual, com certa imprecisão, mas registra-se que “55,6% dos alunos indígenas são do sexo feminino, embora a presença masculina seja predominante dentro das Terras indígenas (51,6%)”, sendo que a presença de estudantes indígenas representa apenas 0,9% na rede pública e 0,4% na rede privada de ensino (Instituto Semesp, 2025; INEP, 2022).

Apenas apontar sobre padrões de qualidade, como na análise situacional do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM, 2015), sem a sua problematização crítica e comprometimento financeiro, torna sem efeito as medidas de enfrentamento das desigualdades sociais nos contextos escolares. Além disso, produz o silenciamento no que diz respeito a entender tal processo como escolarização de classe, “raça”/etnia e gênero, e como isso conta para uma problematização da qualidade da educação, em especial, nos contextos amazônicos.

Mesmo que as questões de gênero tenham sido citadas em algum momento da análise situacional do plano do Amazonas (PEE/AM), não é representativa de uma proposta problematizadora da realidade educacional. O risco da apropriação da diversidade sem um entendimento interseccional, crítico, problematizador e de luta é também o da “integração” da perspectiva de gênero em discursos que o despolitizam conceitualmente e não propõem transformação social em prol da igualdade de gênero. Portanto, não basta apenas fazer referência às questões de gênero, sem sinalizar de forma explícita o comprometimento com o entendimento crítico, interseccional e em prol do

combate à desigualdade, preconceito e formas de violência nos contextos escolares.

3 Ao nível do plano municipal de educação: repercussões e dinâmicas locais do gênero

O Plano Municipal de Educação da cidade de Manaus, Lei N.º 2.000 de 24 de junho de 2015, foi aprovado pela Câmara Municipal na gestão do prefeito Arthur Virgílio Neto (Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB). Do Projeto de Lei (PL) 190/2015, em um clima de tensão na galeria da Câmara Municipal de Manaus, foi retirada a expressão “identidade de gênero”, considerada polêmica. Conforme relatam Calderipe e Jesus (2017), no dia 22 de junho de 2015, grupos de militantes LGBTQIA+, docentes, estudantes e grupos religiosos se organizaram para acompanhar a discussão do PL, com cartazes de visões antagônicas. Ouviam-se, respectivamente, protestos contrários à retirada da temática de gênero e orações pela retirada da “ideologia de gênero”. Dentre os parlamentares da Câmara, “três vereadores se opuseram às emendas que retiravam gênero do PME” (Calderipe e Jesus, 2017, p. 5), porém, o noticiário do G1, daquela época, afirmou que “o PL foi aprovado por unanimidade” em uma matéria intitulada “Câmara aprova Plano de Educação sem identidade de gênero, em Manaus” (G1, AM, 2015).

O Plano Municipal de Educação de Manaus (PME/MAO) tem, em suas metas e estratégias, uma proximidade com o PNE de 2014/2024, no sentido de retirar as questões de gênero e suas relações temáticas. Além disso, não faz referências mais específicas em suas estratégias ao Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) para além do que é preconizado pelo Plano Nacional. O PME/MAO também não apresenta, no mesmo documento, nenhuma análise situacional ou de diagnóstico da educação escolar no município, de modo que suas 20 metas e 216 estratégias não estão contextualizadas e justificadas, por dados que possibilitem a compreensão de especificidades locais que apontem ao/à leitor/a as demandas face às desigualdades na educação na cidade de Manaus.

Pode-se afirmar que a integração discursiva das questões de gênero ao Plano Municipal de Educação de Manaus (PME-MAO 2015) está presente quando, dentre as suas diretrizes, a “erradicação de todas as formas de discriminação” está alinhada com o Plano Nacional de Educação (2014/2024), sem, contudo, especificar ou aprofundar quaisquer afirmações mais contundentes de comprometimento efetivo com tal discurso. Ou seja, a estratégia generalista da escrita discursiva não nomeia ou especifica o sujeito da discriminação, desse modo, se perde a perspectiva de comprometimento efetivo com tal realidade.

As questões de gênero, nesse sentido, emergem no conjunto de algumas problemáticas da realidade escolar como um fato da “realidade dada”, no caso, como discriminação, por exemplo, mas ignoradas como política e não sendo objeto concreto da educação. Isto significa afirmar que se reconhece que a discriminação existe, mas não que haja um entendimento dela como um problema, porque as suas especificidades de gênero, classe e étnico-racial, por exemplo, são suprimidas no documento. As estratégias que fazem menção às discriminações e violência na escola, se tornam distanciadas da realidade escolar, porque o caráter normativo e de gerenciamento é predominante face às vivências e trajetórias escolares de meninas e meninos no processo de escolarização. O PME/MAO apenas recorre à legislação existente sem que seja possível identificar como ocorre a sua releitura e interpretação para as demandas locais, no documento. É um plano local que não apresenta as especificidades da educação para as quais deve estar direcionado o seu foco enquanto política educativa ao nível do município de Manaus, e em um contexto amazônico.

A educação municipal sofreu forte pressão de parlamentares da prefeitura de Manaus no clima das tensões da discussão sobre o Plano Nacional de Educação de 2014/2024 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a Câmara Municipal propôs, ainda em dezembro de 2015, o Projeto de Lei (PL) 389, que proibia a “ideologia de gênero” nas escolas. A Lei N.º 439 foi então promulgada em 03/03/2017 e regia a proibição “na grade curricular das escolas [...], as atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero”. E afirmava: “Art. 2º. Considera-se, para efeito desta Lei, como ideologia de gênero a ideologia segundo a qual os dois sexos, masculino e

feminino, são considerados construções culturais e sociais” (Câmara Municipal de Manaus, 2017).

A partir da iniciativa de um grupo chamado ADVERSA, que reuniu docentes e pesquisadores/as, no ano de 2016, foi “protocolado junto aos Ministérios Públicos Federal e Estadual, Defensorias Públicas do Amazonas e da União e na Câmara Municipal de Manaus, um conjunto de documentos alegando a inconstitucionalidade daquele Projeto de Lei, uma ação que contou com a adesão de mais de 400 assinaturas” (Calderipe e Jesus, 2017, p. 5). No ano de 2018, o Tribunal de Justiça do Amazonas suspendeu os artigos 1º e 2º da referida Lei N.º 439 até a decisão final do pleito⁹. Por fim, em fevereiro de 2019¹⁰, o órgão votou por unanimidade a confirmação da sua inconstitucionalidade, que tinha sido justificada já na sua suspensão. Mesmo que o plano do município não faça quaisquer menções ao gênero, houve uma tentativa de impor à força de lei uma proibição explícita. Isso demonstrou o efeito das práticas discursivas repressoras que tomaram a política educativa em relação às questões de gênero no país¹¹.

No panorama do movimento das práticas discursivas sobre o gênero na política de educação nacional, é possível demonstrar, portanto, como o curso não linear dessa política resulta em diferentes formas de regulação e discurso que estão presentes nas apresentações dos planos.

As mudanças discursivas em relação ao gênero nos documentos dos planos de educação movem-se na instabilidade das relações entre instituições, processos econômicos, sujeitos, gestão, etc. A construção de uma ordem interna sobre o gênero no âmbito dos documentos da política aponta, assim, para o disciplinamento escolar. Fundamentalmente afirma, por um lado, o próprio “gênero” como “o problema”, distanciando-o e dissociando-o de problemáticas

⁹ TJAM suspende artigo de lei que veta debate sobre gênero sexual nas escolas de Manaus (Atual Amazonas, 2018). <https://amazonasatual.com.br/tjam-suspende-artigos-de-lei-que-veta-debate-sobre-genero-sexual-nas-escolas-de-manaus/> (Acesso em 08/06/2020).

¹⁰ TJAM considera inconstitucional lei que proíbe discussão de gênero em escolas (Cavalcante 2019). <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/tj-am-considera-inconstitucional-lei-que-proibe-discussao-de-genero-em-escolas-de-manaus> (Acesso em 08/06/2020).

¹¹ Muitas decisões sobre a presença ou proibição da abordagem de gênero na educação, principalmente em planos municipais, ocorreram em decisões ajuizadas, e em todos os Tribunais de Justiça foram consideradas inconstitucionais quaisquer tentativas proibitivas da discussão das questões de gênero no contexto escolar. A judicialização da política, portanto, também ocorreu na educação em relação à abordagem de gênero.

pertinentes e, por outro lado, de relações sociais de poder que podem ser moldadas pela política educativa. No primeiro caso, não se tem interesse por entender o que significam as questões de gênero e porque da sua importância na formação cidadã, apenas se impõe uma marca de proibição. Na segunda situação, há um aproveitamento de instrumentalização política com o uso do termo “gênero” por via da educação que se volta para outros interesses, de modo mais evidente em momentos eleitorais.

4 Práticas discursivas de poder

As perspectivas de gênero na política de educação do Brasil possibilitam demonstrar como, nos diferentes níveis da política, “o problema do gênero” é discursivamente construído em vários direcionamentos do seu entendimento. O movimento das práticas discursivas em torno da problemática do gênero na educação escolar não está propriamente em uma preocupação com a escola e os sujeitos da comunidade escolar, uma vez que diferentes formas discursivas de distanciamento e dissociações são produzidas entre as questões de gênero e o contexto escolar.

Assim, as relações macro, meso e local da política pública não são explicativas em si mesmas sem uma interação do movimento das práticas discursivas no modo como representam, interpretam e disputam o discurso sobre as questões de gênero e suas implicações interseccionais na educação escolar e em seus contextos sociopolíticos.

No conjunto da abordagem sobre os planos de educação, alguns pontos são destacados ainda, para chamar a atenção, para uma narrativa política que tenta despolitizar o gênero e deslegitimar seus efeitos na realidade concreta da educação escolar: como a desigualdade, o preconceito e formas de violência que atingem de maneira singular o sujeito da educação (discentes e docentes) em suas trajetórias escolares.

A não preocupação com as questões de gênero pela perspectiva do equilíbrio *versus* desequilíbrio de estatísticas de acesso de meninas/meninos na escola, não colocou nenhuma problemática significativa para a política de educação, pois ignora o processo de escolarização como experiência de gênero.

A escolarização, no entendimento foucaultiano de dispositivo, concerne a “uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não discursivas” (Veiga, 2002, p. 91). Desse modo, é uma estratégia em jogos de poder relacionada ao saber que deles nasce e os condiciona.

Cynthia Veiga (2002, p. 97) analisa as condições das possibilidades da escolarização em um diálogo teórico entre a perspectiva das estratégias de controle que produzem o sujeito em Foucault e a perspectiva do processo civilizador de Elias para afirmar que as condições de escolarização da sociedade se tornam possíveis pela “monopolização dos saberes elementares pelo Estado”.

A associação dos saberes pedagógicos produzidos a partir do século XVI às técnicas de controle social, em direção à produção do dispositivo escolarização, somente se tornaram possíveis quando o Estado monopolizou tais técnicas e saberes, no momento em que se tornou definitivamente necessário para o programa civilizador a incorporação dos pobres na sociedade civilizada (Veiga, 2002, p. 97).

A autora destaca, dentre as implicações desse processo, a homogeneização nas escolas das relações sociais de gênero “para o estabelecimento de uma cultura masculina no tratamento das relações individuais e sociais, na definição dos papéis sexuais e na consolidação de uma sexualidade contida na dinâmica destes papéis e no núcleo familiar”. Ao mesmo tempo, predomina uma cultura étnica, branca e de classe, “ao difundir as regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia” (Veiga, 2002, p. 100).

Do ponto de vista da problematização das questões de gênero nos planos de educação, portanto, essa análise vai ao encontro de um aspecto muito palpável observado nestes documentos. O caráter normativo da política educativa é reforçado por práticas discursivas que fazem referência a normas sociais hegemônicas da concepção de “família”, de papéis sociais de “mulheres” e de “homens” que direcionam a concepção técnica da política como “eficiência” e “qualidade”.

Contudo, um aspecto a ser pautado diz respeito ao monopólio do saber pelo estado já não ser tão visível, ao menos na definição da política pública de

educação. Vários são os grupos de interesse que interferiram na construção dos planos de educação.

A concepção política de educação considera, desse modo, diferentes grupos de interesses, diferentes perspectivas, níveis diferenciados de governança e a possibilidade de reação de resistência dos sujeitos no processo de subjetivação. Tal noção da política pública tem aspectos mais complexos também face à escolarização, construída na correlação de forças das práticas discursivas do que entra e sai da sala de aula. Os documentos de política, portanto, movimentam muito mais do que normas a serem seguidas e interpretadas, pois seus discursos têm efeitos nas realidades concretas dos contextos escolares.

Ignorar a dimensão do gênero deixa na sombra questões de desigualdade na educação. Há uma tentativa de torná-lo um assunto despolitizado, de “minoria”, quando, na verdade, afeta a todas e todos. A política de educação, que supõe este um assunto menor ou o considera apenas ao nível da discriminação, busca evitar a problematização das desigualdades educacionais não apenas em relação ao gênero, mas também quanto às questões étnico-raciais, sexuais, classe social, dentre outras. A discriminação sem sujeito discriminado não aponta para nenhum prognóstico concreto da desigualdade educacional. Por outro lado, colocar o foco do problema apenas na discriminação ou no preconceito direciona a atenção para o indivíduo e, assim, individualiza a capacidade de sua reação como força coletiva a quaisquer adversidades, como as barreiras estruturais e socioculturais, que encontra na trajetória educacional.

Focar o problema de gênero na discriminação e nos preconceitos ignora os processos de subjetivação (Bacchi, 2010; Bacchi e Goodwin, 2016) e de controle dos corpos educados que a instituição escolar produz, como se a vivência dos nossos corpos fosse universal e homogênea (Louro, 2000). Não nomear e situar os sujeitos discriminados em práticas discursivas, tais como “diversidade de indivíduos” e “sem preconceitos de qualquer natureza”, esvazia a singularidade humana. Os sujeitos têm experiências diferenciadas em suas trajetórias escolares atravessadas, sim, pelo gênero, a cor da pele, a sexualidade, a classe social e outros marcadores sociais da diferença.

No glossário da Agenda 2030 Brasil, nos termos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS-5), considerando as especificidades do país, se afirma: “o gênero é parte do contexto sociocultural mais amplo e junto com raça e etnia, ao menos no Brasil, conforma componentes de desigualdades estruturantes, onde mulheres e população negra apresentam os piores indicadores socioeconômicos” (ONU, 2016, p. 1-17), o que reforça a necessidade da reflexão crítica sobre os planos de educação realizados nesse trabalho. A educação escolar é um dos espaços importantes para processos de mitigação da desigualdade que passa por processos de subjetivação como os de gênero, classe e etnia/“raça”.

Por fim, também é notório o questionamento à aplicabilidade das metas e estratégias. Ou melhor, falta ainda maior clareza sobre a exequibilidade das estratégias que tocam diretamente as questões de gênero e suas intersecções no contexto escolar. Para melhor compreender como a política de educação trata as questões de gênero na dimensão dessa última questão, é importante se atentar para o modo como ocorre a integração (ou não) da perspectiva de gênero na formação inicial/continuada de professoras e professores. Assim, as problematizações em relação aos planos de educação instigam a pensar nas práticas discursivas da política educativa, mais especificamente em relação à formação docente, posto que esta tem efeito significativo no mundo da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise dos planos de educação do Amazonas e de Manaus, buscou refletir criticamente sobre a integração ou não das questões de gênero na política de educação. Em uma abordagem comparativa dos documentos de ambos os planos de educação se percebe práticas discursivas que repercutiram do contexto sociopolítico conflituoso acerca do entendimento (e não entendimento) das questões de gênero na educação no cenário nacional.

Ao nível dos documentos, portanto, se aponta um movimento discursivo que foi esvaziando a importância das questões de gênero no contexto escolar e na educação, distanciando suas implicações face à desigualdade, as formas de

violências e práticas discriminatórias vivenciadas de forma singular por estudantes e docentes em suas trajetórias escolares. Esse esvaziamento despolitizou a dimensão da formação cidadã que as questões de gênero apresentam e necessariamente em intersecção com a classe social, a etnia/“raça”, a sexualidade, dentre outros marcadores sociais da diferença. Principalmente, não possibilitou que tais dimensões da realidade social pudessem ser de fato pensadas face ao contexto amazônico, no modo como vivenciamos nossas trajetórias escolares tão plurais da sociodiversidade em nosso Estado.

Por fim, esperamos que esse exercício de leitura crítica possa inspirar novas práticas discursivas em prol da igualdade de gênero, este é o seu caráter político, de formação cidadã, por uma sociedade mais justa e igualitária por meio da educação escolar.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. “**Sistema de avaliação do desempenho educacional do Amazonas**”. SADEAM. Revista Contextual. ISSN 2238-0264, 2015a.

AMAZONAS. Plano Estadual de Educação Do Amazonas - Lei Nº 4.183, de 26 de Junho de 2015. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, no. 33.069: 1–150, 2015b.

AMAZONAS. Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE/AM. Manaus: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino; Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, 2008.

BACCHI, Carol; EVELINE, Joan. 2010. **Mainstreaming politics: gendering practices and feminist theory**. Australia: University of Adelaide Press. <https://www.adelaide.edu.au/press/titles/integrating-innovation/integrating-innovation-ebook.pdf>.

BACCHI, Carol; GOODWIN, Susan. 2016. **Poststructural policy analysis**. New York: Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 10.172. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. [Consultado em 19 de abril de 2018], 2001.

BRASIL. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres**. Secretaria. Brasília: Ideal Gráfica e Editora, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**: Atos Internacionais e Normas Correlatas.

Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Edições Câmara. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

BRILHANTE, Nelson. “**Plano Estadual de Educação tem 22 metas para melhorias na qualidade do ensino.**” *acritica.com*.

<https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/plano-estadual-de-educacao-tem-22-metas-para-melhorias-na-qualidade-do-ensino>, 2015.

CALDERIPE, Márcia; JESUS, Fátima Weiss de. “**Educação e Gênero: debates e conflitos no contexto da elaboração do Plano Municipal de Educação de Manaus.**” Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, ISSN 2179-510X, 2017.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS. **Lei Nº 439, de 3 de março de 2017**. Manaus, AM: Diário Oficial do Legislativo Municipal, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

INEP. **Censo de Educação Superior (2013-2023)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, Inep, 2022.

INEP. **Censo de Educação Superior (2010-2019)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, Inep, 2020.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 15a. edição. 2025. Disponível em <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/>

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Brasília, Ipea, 2018.

LOURO, Guacira Lopes (orga.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ONU. **Glossário de Termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5: Alcançar a Igualdade de Gênero e Empoderar Todas as Mulheres e Meninas**. Organização Das Nações Unidas. Vol. 1. Brasília: Nações Unidas no Brasil, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. “Mulheres educadas e a educação das mulheres.” *In Nova História das mulheres no Brasil*, organizado por Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro, 358–386. São Paulo: Contexto, 2013.

VEIGA, Cynthia. “**A escolarização como projeto de civilização.**” *Revista Brasileira de Educação*, no. 21: 90-103. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000300008>, 2002.

VIANNA, Claudia; Unbehaum, Sandra. “**Gênero na educação básica**: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.” Educação & Sociedade 27(95): 407–428. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000200005>, 2006.

VIOLÊNCIA SEXUAL E DE GÊNERO: DISCUSSÕES POSSÍVEIS A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/AM

Jefferson Araújo do Nascimento¹

Victória Soares dos Santos²

Márcio de Oliveira³

RESUMO

Os documentos oficiais dão possibilidades de ações nas mais variadas áreas de atuação do Poder Público e da iniciativa privada. Na Educação, a formalização de ações é fundamental. Este artigo analisa como a violência sexual e de gênero é abordada no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual do Amazonas e no Plano Municipal de Manaus, identificando possíveis interpretações desses conceitos conforme aparecem (ou não) nos documentos. Para tal, usou-se de pesquisa bibliográfica e documental, com a análise qualitativa dos dados. Conclui-se que os documentos analisados carecem de metas e estratégias mais enfáticas em relação às práticas de combate e prevenção da violência sexual e de gênero nas escolas; essa ausência se torna prejudicial para a formação dos/as alunos/as, pois a escola é local privilegiado para tais discussões, contribuindo para ações que podem minimizar as mais variadas formas de violência a que os/as estudantes estão expostos socialmente.

Palavras-chave: Violência sexual. Gênero. Planos de Educação.

¹ Pedagogo Semed/Manaus. Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0535311411875073> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0696-2764> E-mail: jota.nascimento.am@gmail.com

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Especialista em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras(es) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7012975221071488> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1910-1285> E-mail: soaresssvictoria@gmail.com

³ Professor na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2808188859997677> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4706-2930> E-mail: profmarcioliveira@ufam.edu.br

INTRODUÇÃO

Os temas de violência sexual e questões de gênero têm sido discutidos ao longo dos anos por autores/as das mais diferentes áreas. Associando a violência sexual contra crianças e adolescentes com a Educação, Carvalho (2021) investigou como a rede municipal de ensino de Pires do Rio – GO têm trabalhado as ações voltadas para a educação sexual em seu cotidiano com os/as alunos/as; Oliveira, Silva e Maio (2020) debateram sobre o papel da instituição escolar na proteção de crianças e adolescentes no que se refere à violência sexual, além de enfatizar que esse ambiente é propício para a denúncia relativa a esses casos de agressão; Nascimento (2023) mapeou e identificou dados sobre violência sexual contra crianças e adolescentes em Manaus/AM, e discutiu a função da escola enquanto instituição de proteção e combate a essa forma de violência.

Mais especificamente em relação às questões de gênero na Educação, destaca-se a pesquisa de Kishimoto e Ono (2008), em que as autoras estabeleceram as relações entre brinquedo, gênero e educação, utilizando de diário de bordo, filmagens, transcrições de episódios de brincadeira e relatos; Viana e Unbehaum (2006) examinaram a inclusão da perspectiva de gênero na educação infantil e no ensino fundamental, no período de 1988 a 2002, com ênfase no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN); Santos (2024) analisou quais as percepções dos/as estudantes finalistas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) acerca da temática de gênero.

Esse cenário de estudos contribuiu na criação do objetivo da presente pesquisa, sendo delimitado como identificar as discussões sobre violência sexual e de gênero no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação do Amazonas e no Plano Municipal de Educação de Manaus/AM, a fim de verificar quais são as abordagens possíveis desses conceitos a partir de como aparecem (ou não) nos Planos.

Para alcançar o objetivo, a pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica com análise qualitativa dos dados. O aspecto da primeira é que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos [...] constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Marconi; Lakatos, 2003, p.174). Já a pesquisa bibliográfica engloba parte da bibliografia já publicizada em relação ao tema de estudo, “[...] desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão”, conforme apontam Marconi e Lakatos (2003, p.183). A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1982), traz consigo especificidades: I. tem o ambiente natural como fonte de busca de dados; II. o/a pesquisador/a é o principal instrumento de coleta de dados; III. os dados obtidos e analisados são, em sua maioria, descritivos; IV. há uma preocupação bastante considerável em relação ao processo; V. o significado que as pessoas dão aos objetos de pesquisa tem muita relevância.

A partir disso, o presente artigo está dividido em cinco seções. A saber: I. Introdução; II. O Plano Municipal de Educação de Manaus e a violência sexual contra crianças e adolescentes: um diálogo necessário; III. Gênero e violência de gênero: notas conceituais; IV. Reflexões sobre gênero e violência de gênero no Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Amazonas e Plano Municipal de Educação de Manaus/AM; V. Considerações finais.

1 O Plano Municipal de Educação de Manaus e a violência sexual contra crianças e adolescentes: um diálogo necessário

A violência manifesta-se na sociedade por meio de múltiplas formas e expressões, abrangendo desde a violência sexual, o estupro e a exploração sexual até outras modalidades igualmente graves. A violência sexual configura-se como qualquer ato que envolva o uso de coerção física como, agressões, torturas - ou pressão psicológica, expressa por meio de ameaças ou abuso de poder, atingindo especialmente crianças e adolescentes (Miranda; Oliveira; Maio, 2013).

Esse complexo fenômeno social tem sido amplamente discutido e problematizado nos diversos meios de comunicação - incluindo televisão, *internet*, rádio e jornais - ganhando cada vez mais visibilidade e espaço no debate público contemporâneo.

Segundo dados oficiais do boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde, o Brasil registrou um total de 202.948 ocorrências de violência sexual contra menores entre 2015 e 2021. Deste total alarmante, 83.571 casos envolveram crianças, enquanto 119.377 vitimaram adolescentes. O ano de 2021 marcou o pico mais preocupante desta série histórica, com 35.196 notificações - o maior volume registrado em todo o período de sete anos analisados. Esses números revelam uma escalada progressiva desse tipo de violência no país, atingindo de forma particularmente grave crianças e adolescentes (Ministério da Saúde, 2023).

Para ilustrar a gravidade deste fenômeno social, podemos observar os alarmantes dados divulgados em 2024 sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes no Amazonas. Os registros oficiais do período entre 2019 e 2023 revelam uma situação extremamente preocupante, com números que evidenciam a dimensão epidêmica deste tipo de violência na região:

Figura 1 - Notícia referente aos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes destacando os altos índices registrados entre 2019 e 2023 no Amazonas.



Fonte: G1 (2024).

Conforme demonstrado na Imagem 1, Entre 2019 e 2023 o Amazonas registrou um total de mais de 9.000 ocorrências de violência sexual envolvendo

crianças e adolescentes. Os dados, divulgados oficialmente pela Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM) em seu Boletim Epidemiológico, revelam a dimensão preocupante deste grave problema social no estado, na qual os índices mantiveram-se persistentemente elevados ao longo desses cinco anos, configurando um quadro de violação sistemática dos direitos humanos desta população vulnerável. Além disso, o relatório da FVS-AM revela que ao longo do período analisado, foram contabilizadas 9.035 ocorrências de violência sexual contra menores no estado. A análise detalhada dos casos demonstra que adolescentes entre 10 e 14 anos representam o grupo mais vulnerável, correspondendo a 54,1% do total de notificações - ou seja, mais de um em cada dois casos registrados. Estes dados não apenas quantificam o problema, mas representam histórias reais de vidas impactadas por traumas profundos e, muitas vezes, irreparáveis (G1, 2024).

Essa crescente exposição midiática tem possibilitado a abertura de importantes diálogos interdisciplinares, reunindo especialistas de diversas áreas do conhecimento para analisar as diferentes facetas da violência. Acadêmicos/as e profissionais renomados/as, tanto no cenário nacional quanto internacional, têm contribuído significativamente para essa discussão. Entre esses/as estudiosos/as destacam-se Oliveira (2017), que aborda as dimensões contemporâneas da violência; Chauí (1998) com suas reflexões filosóficas sobre o tema; Minayo e Souza (1993) com contribuições no campo da saúde coletiva; Domenach (1981) com análises sociológicas; e Chesnais (1981) com estudos econômicos sobre a violência estrutural, além de outros/as importantes pesquisadores/as.

No contexto brasileiro, a produção de documentos oficiais com enfoque específico nos direitos e proteção da infância é um desenvolvimento relativamente novo em nossa história. A construção de um marco legal e político direcionado à criança como sujeito de direitos é fenômeno das últimas décadas, ganhando maior força especialmente após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e do Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

O Brasil possui um importante instrumento legal de proteção à infância e adolescência - o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) -

que representa um marco fundamental no enfrentamento à violência sexual contra menores. No entanto, a existência desta legislação não é suficiente: é imprescindível que suas diretrizes sejam efetivamente implementadas na prática, transformando-se em ações concretas capazes de reduzir os alarmantes índices de violência sofridos por crianças e adolescentes em todo o país (Oliveira, 2017).

Dentre as ações que desempenham um papel estratégico no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes podemos destacar as políticas educacionais, sendo fundamental adotar uma abordagem cuidadosa e eficaz na formulação de políticas públicas para este setor. A escola, como espaço privilegiado de formação e convivência, pode se tornar um poderoso aliado na prevenção e identificação precoce desses casos quando devidamente instrumentalizada.

A análise do potencial da educação no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes demanda, necessariamente, a reflexão crítica sobre o marco normativo que orienta esta discussão. Os instrumentos legais e diretrizes políticas constituem a base fundamental para qualquer ação educativa efetiva nesta área, estabelecendo parâmetros e responsabilidades institucionais.

Em 2015, estabeleceu-se a obrigatoriedade para todas as unidades federativas do Brasil - incluindo Municípios, Distrito Federal e Estados - de elaborarem e apresentarem seus respectivos planos educacionais: os Planos Municipais de Educação (PMEs), o Plano Distrital de Educação (PDE) e os Planos Estaduais de Educação (PEEs). Esta exigência foi determinada em conformidade com as diretrizes e metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que serviu como marco orientador para a construção desses documentos locais.

O marco legal que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) foi estabelecido em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005. Este importante documento normativo, aprovado pelo Congresso Nacional, traçou as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período decenal compreendido entre 2014 e 2024 (Brasil, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece um conjunto de dez diretrizes fundamentais que orientam a política educacional brasileira para a década 2014-2024. Esses princípios norteadores compreendem:

- 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, art. 2).

Uma análise feita por Oliveira (2017) do Plano Nacional de Educação (PNE) revela a ausência de diretrizes específicas voltadas ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes em seu marco normativo. Embora o documento estabeleça importantes orientações para o sistema educacional brasileiro, não contempla explicitamente esta grave questão.

Reconhecemos, contudo, que o Plano Nacional de Educação (PNE) constitui um instrumento fundamental para fomentar discussões sobre a proteção integral de crianças e adolescentes, servindo como base para a elaboração de normativas complementares em diferentes esferas governamentais. Embora o termo "violência sexual contra crianças e adolescentes" não figure explicitamente entre suas diretrizes, essa ausência não exime os entes federados de desenvolverem ações específicas de enfrentamento a essa grave violação de direitos (Oliveira, 2017).

A categoria "ideologia de gênero", embora originada no pensamento católico, foi adotada, no Brasil, inicialmente por parlamentares evangélicos no Congresso Nacional, sendo posteriormente assimilada por outros grupos políticos. Essa aliança religiosa se mostrou uma estratégia eficaz, mobilizando um forte ativismo conservador durante a tramitação do Plano Nacional de Educação. Líderes católicos/as e evangélicos/as - tanto dentro quanto fora do

Legislativo - uniram-se então para excluir as discussões de gênero das políticas educacionais, contribuindo para a não criação de políticas públicas mais específicas para o enfrentamento da violência sexual nas escolas (Melo, 2020).

O Plano Municipal de Educação (PME) constitui o principal instrumento normativo e orientador das políticas educacionais nos municípios brasileiros. Como documento norteador, ele estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação local, organizadas em prazos determinados, com o objetivo de responder às demandas específicas de cada território (Brasil, 2014).

Em Manaus, por exemplo, observou-se o mesmo cenário de resistência quando se tratou da abordagem escolar sobre violência sexual e sexualidade infantojuvenil. Os/As principais opositores/as à inclusão desses temas nos Planos Municipais de Educação (PME) são parlamentares e lideranças religiosas, que atuam de forma articulada para excluir essas discussões dos currículos escolares (Melo, 2020).

A oposição sistemática a discussões sobre violência sexual no ambiente escolar configura um fenômeno complexo e multifacetado na realidade educacional brasileira. Essa resistência, embora protagonizada por grupos numericamente minoritários, revela-se particularmente influente devido ao poder político e social de seus/suas principais agentes - parlamentares e lideranças religiosas conservadoras que atuam de forma articulada.

Apesar de toda a oposição, o Plano Municipal de Educação de Manaus, vigente para o decênio 2015-2025, estabelece diretrizes abrangentes que contemplam não apenas aspectos estruturais da educação, mas também dimensões fundamentais para a proteção integral de crianças e adolescentes. Dentre suas estratégias, destaca-se a formação continuada de profissionais da educação para abordagem de temas transversais, com ênfase especial no enfrentamento à violência sexual.

No Plano Municipal de Educação de Manaus (2015-2025), conforme analisado por Cacau (2021), a Educação Infantil constitui um eixo estratégico, com diretrizes específicas que orientam na proteção integral de crianças:

Fortalecer e priorizar ações de acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em

especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, de saúde e de **proteção à infância**, utilizando os dados coletados nos acompanhamentos, a fim de orientar as ações de planejamento das políticas destinadas à educação infantil (Manaus, 2015, est. 1.16, grifos do autor).

O Plano Municipal de Educação de Manaus, em sua formulação atual, apresenta uma limitação ao tratar da questão da violência contra crianças e adolescentes. A estratégia mencionada aborda de maneira genérica a proteção dos/as estudantes, sem especificar os tipos de violência contemplados – o que acaba por não incluir diretrizes explícitas para o enfrentamento da violência sexual, um grave problema social que demanda ações urgentes e específicas.

Em compensação, a limitação observada no PME, um avanço significativo que contribui para a proteção de crianças e adolescentes, o prefeito de Manaus, David Almeida (PDT), sancionou a Lei Municipal nº 2.195/16, no dia 8 de julho de 2022, que torna obrigatória a inclusão de conteúdos sobre prevenção à violência sexual infantil no currículo da rede municipal de ensino (Nascimento, 2023). A proposta, originalmente apresentada em maio de 2021 pela vereadora Thaysa Lippy (Progressistas), foi publicada no Diário Oficial do Município, integrando-se à legislação já existente sobre temas transversais na educação.

I - direitos e garantias fundamentais do cidadão;
II - direito do consumidor;
III - orientação para o trânsito;
IV - orientação sexual e prevenção às DST/AIDS e drogas;
V - educação ambiental;
VI - Estatuto da Criança e do Adolescente;
VII - patrimônio cultural de Manaus;
VIII- Estatuto do Idoso;
IX - Lei Maria da Penha;
IX - Lei Maria da Penha;
X - noções de hospitalidade e turismo;
XIV - **orientação para prevenção ao abuso sexual** (Manaus, 2016, ar. 1, grifos do autor).

A implementação desses conteúdos voltados para prevenção à violência sexual infantil nas escolas de Manaus representa um avanço crucial na proteção de crianças, alinhando-se a demandas locais e nacionais por uma educação que garanta segurança e direitos. A Lei Municipal nº 2.195/16, sancionada em 2022, que obriga a inclusão desse tema no currículo escolar coloca Manaus entre as cidades que estão avançando na institucionalização de políticas educacionais de

prevenção à violência sexual, reforçando o papel da escola como ambiente fundamental para a proteção integral de crianças e adolescentes.

Alcançar uma cultura de paz exige o compromisso conjunto da sociedade e do poder público. É fundamental promover o diálogo em diversos espaços — como família, escola, consultórios e áreas de lazer — sobre formas de proteger crianças e adolescentes. Essa troca é uma ferramenta essencial e urgente para reduzir as violações dos direitos humanos que atingem esse grupo tão vulnerável (Oliveira; Peixoto; Maio, 2018).

Torna-se fundamental que o sistema educacional de Manaus - e do Brasil em sua totalidade - incorpore de maneira sistemática a discussão sobre violência sexual como componente essencial do processo pedagógico. Esta abordagem não pode ser apenas esporádica, mas sim integrar-se organicamente às práticas educativas cotidianas dedicadas as nossas crianças e adolescentes, assumindo caráter permanente e transversal no currículo escolar.

2 Gênero e violência de gênero: notas conceituais

Conforme o campo dos Estudos de Gênero, compreendemos que o conceito de gênero é uma categoria, uma dimensão e um elemento que faz parte da vida de cada um e cada uma, ou seja, nos distanciamos da falsa propagação de que gênero é uma categoria biológica e/ou religiosa, concordamos com a afirmação de Lins, Machado e Escoura (2016, p. 10) que gênero é:

[...] um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder.

Por ser um dispositivo cultural que é constituído historicamente, o conceito de gênero também é atravessado pelas diversas instituições sociais e assim compreendemos que “[...] as diversas instituições às quais nos relacionamos contribuem para a formação/construção de gênero, de maneira positiva ou negativa” (Maio; Oliveira; Peixoto, 2020, p. 59), além disso, como bem aponta Meyer (2010, p. 16): “nos constituímos como homens e mulheres, num processo

que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”.

A partir de Louro (2001), destacamos que a categoria gênero deve ser interpretada como uma categoria analítica, a qual se refere às características de comportamento de mulheres, homens, meninas e meninos, as quais relacionam-se com aspectos sociais, culturais, políticos, históricos etc. Nisso, gênero é mais do que a definição do masculino e do feminino, mas é, principalmente, um dispositivo cultural construído a partir de relações, Oliveira, Peixoto e Maio (2018, p. 31) apontam que gênero “[...] se refere às relações, ao produto dessas relações, aos atravessamentos que surgem a partir de suas construções”.

Como categoria de vida e dispositivo cultural constituído historicamente e a partir de relações sociais, gênero também é um elemento diversificado, uma vez que, como aponta Louro (2014, p. 28), “[...] as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”. Ou seja, gênero é uma construção social influenciada por determinados momentos históricos e por determinados ambientes em que estamos inseridos/as, sendo assim, é uma construção que se dá de formas diversas em lugares diferentes, Maio, Oliveira e Peixoto (2020, p. 61) exemplificam: “[...] ser mulher no Oriente não tem a mesma conotação de ser mulher no Ocidente”.

Levando em consideração os apontamentos de Louro (2014) e Maio, Oliveira e Peixoto (2020), é também basilar trazer para esta discussão as argumentações da socióloga nigeriana Oyěwùmí (2004), a qual se baseia em uma perspectiva de gênero e de seus conceitos correlacionados que é fundamentada em experiências e epistemologias culturais africanas.

Oyěwùmí (2004) destaca que as preocupações e os questionamentos que levaram à fundamentação da produção dos conceitos e teorias da pesquisa de gênero foram fornecidas pelas experiências de mulheres euro-americanas, no entanto, mesmo que o feminismo tenha se tornado um fenômeno social global, a autora aponta: “[...] é a família nuclear **ocidental** que fornece o fundamento para grande parte da teoria feminista” (Oyěwùmí, 2004, p. 3, grifos nossos), a família nuclear ocidental é essencialmente generificada, é constituída por um

marido patriarcal, uma mulher subordinada, os filhos e as filhas, a principal característica desse tipo de família é definida por Oyěwùmí (2004, p. 3) da seguinte forma: “Em uma família generificada, encabeçada pelo macho e com dois genitores, o homem chefe é concebido como ganhador do pão, e o feminino está associado ao doméstico e ao cuidado”.

Nesse sentido, compreendemos que para Oyěwùmí (2004) as distinções de gênero surgem, principalmente, a partir do modelo e do funcionamento da família nuclear ocidental, a autora enfatiza: “[...] o gênero é o princípio organizador fundamental da família, e as distinções de gênero são a fonte primária de hierarquia e opressão dentro da família nuclear” (Oyěwùmí, 2004, p. 4). Além disso, o modelo da família nuclear ocidental também produz o que Oyěwùmí (2004) chama de mesmice de gênero, em que as filhas se tornam mulheres a partir da identificação com sua mãe e com suas irmãs e os filhos tornam-se homens a partir da identificação com seu pai e com seus irmãos.

No entanto, esse tipo de família nuclear é essencialmente euro-americana, ou seja, não é um modelo de família universal, já que só faz sentido na sociedade ocidental, Oyěwùmí (2004) apresenta um tipo de organização familiar baseado em sua pesquisa sobre a sociedade lorubá do sudoeste da Nigéria, nessa organização a família é caracterizada como uma família não-generificada e “É não-generificada porque papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero” (Oyěwùmí, 2004, p. 6), assim como “[...] o princípio organizador fundamental no seio da família é antiguidade baseada na idade relativa, e não de gênero, as categorias de parentesco codificam antiguidade, e não gênero” (Oyěwùmí, 2004, p. 6).

Resumidamente, na sociedade lorubá descrita por Oyěwùmí (2004), algumas das categorias da família são representadas pelas palavras *egbon*, que se refere ao irmão mais velho, e *aburo*, que se refere ao irmão mais novo, estas duas palavras não possuem flexão de gênero, há ainda a palavra *omo*, que se refere à criança, não há palavras específicas para menino e menina, e *omo* seria melhor traduzido como prole, em relação às categorias de marido e esposa há as palavras *oko* e *iyawo*, *oko* é traduzido para o Inglês como marido e *iyawo* é traduzido como esposa, no entanto, na sociedade lorubá “A distinção entre *oko* e *iyawo* não é de gênero” (Oyěwùmí, 2004, p. 6, grifos da autora), Oyěwùmí

(2004, p. 6) define que *oko* “[...] abrange ambos machos e fêmeas” e *iyawo* abrange “[...] fêmeas que entram na família pelo casamento” (Oyěwùmí, 2004, p. 6). Nesse sentido, as categorias de marido e esposa, na sociedade lorubá definidas como *oko* e *iyawo*, se distanciam de uma distinção feita a partir do gênero e são definidas por uma distinção “[...] entre aqueles que são membros de nascimento da família e os que entram pelo casamento” (Oyěwùmí, 2004, p. 6).

Uma outra característica importante a ser destacada da organização familiar na sociedade lorubá é a seguinte: “Por causa da matrifocalidade de muitos sistemas familiares africanos, a mãe é o eixo em torno do qual as relações familiares são delineadas e organizadas” (Oyěwùmí, 2004, p. 7).

A partir das considerações e argumentações de Oyěwùmí (2004) podemos verificar a representação do que dizem Louro (2014) e Maio, Oliveira e Peixoto (2020) sobre as diferentes performances de gênero em diferentes sociedades, como afirma Oyěwùmí (2021, p. 39):

Se o gênero é socialmente construído, então não pode se comportar da mesma maneira no tempo e no espaço. Se o gênero é uma construção social, então devemos examinar os vários locais culturais/arquitetônicos onde foi construído, e devemos reconhecer que vários atores localizados (agregados, grupos, partes interessadas) faziam parte da construção. Devemos ainda reconhecer que, se o gênero é uma construção social, então houve um tempo específico (em diferentes locais culturais/arquitetônicos) em que foi “construído” e, portanto, um tempo antes do qual não o foi. Desse modo, o gênero, sendo uma construção social, é também um fenômeno histórico e cultural. Consequentemente, é lógico supor que, em algumas sociedades, a construção de gênero não precise ter existido.

A partir das considerações feitas até aqui, salientamos a importância de destacar que a categoria gênero é um elemento construído e reconstruído socialmente (Maio; Oliveira; Peixoto, 2020), abrangendo aspectos sociais, culturais e linguísticos de sua construção (Meyer, 2010). No entanto, cabe ressaltar que essa construção não é linear e/ou harmônica, já que, como aponta Louro (2014), as sociedades estabelecem papéis sociais distintos a serem cumpridos por homens e mulheres, o que geralmente acontece por meio de imposições definidas em relações sociais de poder.

Mesmo com uma vasta construção na pesquisa sobre gênero e seus conceitos correlatos, com a contribuição de autores/as internacionais e nacionais

a exemplo de Oyěwùmí (2004; 2021), Louro (2001; 2014), Meyer (2010) e Maio, Oliveira e Peixoto (2020), os/as quais trouxemos para a discussão neste texto, ainda há um tabu social sobre a categoria gênero, já que muitas vezes é interpretada de forma inadequada e/ou simplista, sendo limitada a um aspecto biológico e/ou religioso, diferente do que vem sendo discutido em um campo social de rigor científico.

Maio, Oliveira e Peixoto (2020) apontam o surgimento de um certo pânico moral sobre gênero a partir da formulação do Plano Nacional de Educação em 2014, os/as autores/as apontam que nesse contexto “[...] grupos conservadores ligados a várias denominações religiosas pressionaram o poder público a fim de retirar do documento a palavra gênero” (Maio; Oliveira; Peixoto, 2020, p. 59), essa movimentação teve como base a ideologia de gênero. O termo ideologia de gênero é utilizado por grupos conservadores e religiosos da sociedade para deturpar as discussões desenvolvidas no campo dos Estudos de Gênero, para esses grupos as pesquisas realizadas com rigor científico não passam de um mero projeto de doutrinação, o qual fere os padrões estruturantes de famílias e sociedades ditas como tradicionais (Junqueira, 2018).

O conceito de violência de gênero é definido por Saffioti (2001) como o exercício de uma função patriarcal geralmente desempenhada por homens para determinar as condutas e comportamentos de mulheres, crianças e adolescentes (tanto meninos quanto meninas). Em uma relação de poder, determinada pela dominação-exploração, os homens fazem uso da violência para que as normas impostas sejam aderidas por suas vítimas, evitando que exista algum tipo de “desvio”, além disso, recebem um tipo de autorização ou tolerância da sociedade para as punições que cometem em forma de violência.

Saffioti (2001) destaca que mesmo que a violência de gênero seja exercida geralmente por homens, nada impede que seja exercida por mulheres a violência física contra seu companheiro (marido ou namorado), no entanto, a autora enfatiza: “As mulheres como categoria social não têm, contudo, um projeto de dominação-exploração dos homens” (Saffioti, 2001, p. 116).

Diante das discussões teóricas realizadas até aqui, consideramos necessário verificar o que apontam o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação do Amazonas e o Plano Municipal de Educação de

Manaus/AM acerca das discussões sobre gênero e violência de gênero, nossas reflexões sobre esse aspecto estão dispostas na seção a seguir.

3 Reflexões sobre gênero e violência de gênero no Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Amazonas e Plano Municipal de Educação de Manaus/AM

Nesta seção traçamos um caminho para identificar o que apontam o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação do Amazonas e o Plano Municipal de Educação de Manaus/AM acerca das discussões sobre gênero e violência de gênero, assim como refletimos sobre quais as discussões possíveis em relação a estes conceitos com base na forma como aparecem nos Planos. Para isso, iniciamos a seção destacando o contexto social, histórico e político de construção e implementação dos Planos mencionados.

O Plano Nacional de Educação é regulamentado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), o PNE teria uma vigência de 10 anos de acordo com sua lei de implementação, no entanto, a partir da Lei nº. 14.934 de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024), essa vigência tem prazo até 31 de dezembro de 2025. O PNE é composto por 20 metas e caracterizado como “[...] uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade” (Brasil, 2014, p. 11).

Dulce Mara Carpes (2016) relata que o contexto social, histórico e político de construção e implementação do PNE (Brasil, 2014) se deu por meio de debates democráticos, no entanto, mesmo com a efetiva participação de setores da Educação, poucas foram as mudanças perceptíveis no texto do documento, o que ocorreu, principalmente, pela participação de grupos econômicos de esferas privadas nesse campo de disputas políticas e ideológicas. O resultado é a prevalência dos interesses do governo da época e da esfera privada, culminando em uma perspectiva tecnicista e instrumentalizada para a Educação.

O contexto social, histórico e político de construção e implementação do PNE (Brasil, 2014) também foi marcado pelo surgimento de um certo pânico moral, como já citamos na seção anterior com base em Maio, Oliveira e Peixoto (2020), esse pânico foi instaurado por grupos conservadores que tinham como

objetivo retirar a palavra gênero do texto do documento, isso se deu com base na ideologia de gênero, estratégia utilizada para deslegitimar os conceitos instituídos por meio de pesquisas científicas desenvolvidas no campo dos Estudos de Gênero.

O Plano Estadual de Educação do Amazonas (Amazonas, 2015) foi instituído pela Lei nº. 4, de 26 de junho de 2015, seu período de vigência é de 10 anos a partir da data de sua publicação, assim como os demais Planos Estaduais de Educação do Brasil o PEE/AM tem como referência as diretrizes do PNE (Brasil, 2014), sua proposta é baseada no desenvolvimento de “[...] diretrizes, Metas e ações Estratégicas para o atendimento educacional à diversidade étnica e multicultural da população, além de políticas específicas para a Educação Especial e as delineadas transversalmente voltadas para o respeito às diversidades” (Amazonas, 2015, p. 17).

O próprio documento do PEE/AM (Amazonas, 2015) aponta que o processo social, histórico e político de construção e implementação deste plano foi seguido por uma lógica de democracia, inicialmente em nível nacional por meio das Conferências Nacionais de Educação, realizadas no Amazonas entre maio a junho de 2013, além da Conferência Estadual de Educação realizada no mês de outubro de 2013 (Amazonas, 2015).

No documento do PEE/AM (Amazonas, 2015) é relatado que foi disponibilizado um *site* para consulta pública, o qual recebia análises e sugestões, teve um total de 49.182 acessos, no entanto, é necessário destacar e refletir sobre a utilização de um *site* como estratégia para ampliação de participação da sociedade civil, já que o estado do Amazonas é caracterizado pela precariedade do acesso de qualidade à *internet* (Simas; Lima, 2013), o que pode ter dificultado o acesso de muitos/as professores/as, assim como outras pessoas da sociedade civil interessadas na elaboração desse Plano.

O Plano Municipal de Educação de Manaus/AM (Manaus, 2015) foi implementado pela Lei nº. 2.000, de 24 de junho de 2015, sua vigência de 10 anos e também segue a lógica das diretrizes do PNE (Brasil, 2014), é caracterizado por abranger “[...] o Sistema Municipal de Ensino, definindo as metas e estratégias que atendam às incumbências que lhe forem destinadas por lei” (Manaus, 2015, p. 2).

Seguindo a lógica de articulação com o PNE (Brasil, 2014), percebe-se que o contexto social, histórico e político de construção e implementação do PME/Manaus (Manaus, 2015) foi caracterizado pela rápida inserção das metas definidas no PNE (Brasil, 2014) em seu documento, sem uma associação com a realidade local. Vinente, Chaves e Galvani (2019, p. 10) destacam: “Para a implementação de um plano municipal, é fundamental não somente que seja inserido no escopo dos documentos as demandas provenientes de um plano nacional, mas que se leve em consideração as especificidades regionais e local [...]”. Além disso, Calderipe e Jesus (2017, p. 5) inferem:

Na capital, Manaus, o dia 22 de junho de 2015 foi marcado pela assembleia extraordinária para análise das emendas referentes ao Plano Municipal de Educação, ocasião em que não foi permitida a entrada de setores organizados formados por militantes LGBTs, estudantes e professoras/es para a discussão.

Uma das similaridades verificada entre o PNE (Brasil, 2014), o PEE/AM (Amazonas, 2015) e o PME/Manaus (Manaus, 2015) é o texto de suas metas, que são quase totalmente iguais, mudando em poucos aspectos, ou seja, há uma insuficiência na articulação com a realidade estadual e municipal.

A meta 16 dos Planos mencionados apontam para a formação em nível de Pós-Graduação dos/as professores/as da Educação Básica, garantindo a formação continuada na área em que atuam, sobre isso o PNE (Brasil, 2014, p. 275) e o PEE/AM (Amazonas, 2015, p. 125) consideram as: “[...] necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, já o PME/Manaus (Manaus, 2015, p. 10) menciona essas demandas no “[...] sistema de ensino municipal”. É possível compreender que uma formação continuada que considere as necessidades e demandas dos sistemas de ensino inclua, dentre outras questões, a temática de gênero e violência de gênero, visto que são fenômenos existentes também neste contexto, no entanto, isso não fica explícito na meta 16.

No PNE (Brasil, 2014) são poucos os trechos em que se falam diretamente sobre gênero, os únicos trechos em que o conceito é mencionado é em uma parte sobre a proporção de professores/as que realizaram cursos de formação continuada entre os anos de 2008 a 2013, na primeira vez em que aparece apontam-se as áreas consideradas pertinentes para os cursos de

formação continuada, dentre as quais menciona-se a área de gênero e diversidade sexual. No segundo momento em que o conceito de gênero aparece é mencionado que no ano de 2013 “[...] áreas de educação indígena, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, **gênero e diversidade sexual** e direitos da criança e do adolescente não alcançaram 1,0%” (Brasil, 2014, p. 284, grifos nossos). O terceiro momento em que o conceito de gênero é utilizado refere-se à tabela com as porcentagens relacionadas à proporção de professores/as que realizaram cursos de formação continuada entre os anos de 2008 a 2013 (Brasil, 2014).

Já no PEE/AM (Amazonas, 2015), o conceito de gênero aparece uma única vez em uma parte do documento que se refere à uma análise situacional de suas metas 15 a 18, nesta análise menciona-se que a formação inicial e continuada devem incluir:

[...] questões relativas à educação dos estudantes deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e das **questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas**; trabalho coletivo democrático, autônomo e interdisciplinar; conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais referentes aos níveis e modalidades da Educação Básica (Amazonas, 2015, p. 118-119, grifos nossos).

O PME/Manaus (Manaus, 2015) também possui uma única menção ao conceito de gênero, identificada em suas diretrizes e propondo a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Manaus, 2015, p. 1), porém, essa ainda é uma menção indireta.

Os trechos do PNE (Brasil, 2014), PEE/AM (Amazonas, 2015) e PME/Manaus (Manaus, 2015) citados acima são elementos textuais situados antes ou depois da apresentação de suas metas, ou seja, o conceito de gênero, assim como o conceito de violência de gênero, não aparecem no texto das metas (direta ou indiretamente), esse pode ser um impasse para a inclusão desta temática no contexto educacional, já que as metas são a essência do Plano Nacional de Educação e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação do Brasil, são o elemento mais divulgado entre os/as professores/as e os/as demais

profissionais da Educação, nisso observa-se um silenciamento dos conceitos de gênero e violência de gênero.

Sobre o silenciamento dos conceitos de gênero e violência de gênero nas metas dos Planos em questão, Malagi (2020) destaca a dificuldade de superação das desigualdades sociais, principalmente as de gênero e sexualidade, Fraga (2022) aponta um retrocesso em pleno século XXI.

Sendo assim, os avanços que se percebem no PNE (Brasil, 2014), PEE/AM (Amazonas, 2015) e PME/Manaus (Manaus, 2015) em relação aos conceitos de gênero e violência de gênero ainda são breves e rasos, ou seja, as discussões a partir da forma como aparecem nestes documentos ainda é uma possibilidade precária, já que não proporciona uma discussão com aprofundamentos teóricos desses conceitos, o que nos leva a reflexão sobre a necessidade de ampliação das discussões sobre gênero, violência de gênero, assim como sexualidade, nos documentos que se referem ao contexto educacional, como é o caso do Plano Nacional e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Destacamos que os dados apresentados nesta seção partem de nossas pesquisas anteriores (Santos, 2024), unindo autores/as e estudiosos/as que vêm contribuindo na área da Educação, sobretudo na análise das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal a identificação de discussões sobre violência sexual e de gênero no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação do Amazonas e no Plano Municipal de Educação de Manaus/AM, a fim de verificar quais são as abordagens possíveis desses conceitos a partir de como aparecem (ou não) nos Planos. Além disso, as análises feitas partem de pesquisas anteriores e foram aprofundadas com reflexões que possam construir novas discussões sobre violência sexual e de gênero, bem como contribuir para a ampliação das que já existem.

Em nossas discussões teóricas compreendemos que a violência é realizada de diversas formas na sociedade, dentre as quais destacamos a violência sexual, a exploração sexual e o estupro, a partir de Miranda, Oliveira e

Maio (2013) a violência sexual é definida como qualquer ato que utilize de coerção física ou até mesmo pressão psicológica, com os índices apresentados verificamos que a violência sexual atinge, na maioria dos casos, crianças e adolescentes.

Em relação ao conceito de gênero, destacamos que este conceito é uma categoria social, histórica e política, ou seja, é uma construção, não é, portanto, uma categoria biológica e/ou religiosa, sobre a violência de gênero compreendemos a partir de Saffioti (2001) que se refere à uma relação de poder, em que há o exercício de uma função patriarcal, geralmente desempenhada por homens para determinar as condutas e comportamentos de mulheres, crianças e adolescentes.

Como foi ressaltado, a violência pode ser realizada de diversas formas, aqui destacamos a violência direcionada ao âmbito sexual e das relações de gênero, os índices de violência registrados no Brasil em relação a estes âmbitos nos levam à possibilidade de abertura para importantes diálogos, em que especialistas de diversas áreas possam discutir sobre o tema e analisar as facetas da violência.

A partir de Oliveira (2017), destacamos a ausência de diretrizes específicas voltadas ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no PNE (Brasil, 2014), assim como são rasas as discussões sobre gênero e violência de gênero, já que o conceito aparece 3 vezes brevemente sobre a proporção de professores/as que realizaram cursos de formação continuada entre os anos de 2008 a 2013, em que aponta-se as áreas consideradas pertinentes para os cursos de formação continuada, dentre as quais menciona-se a área de gênero e diversidade sexual.

No PEE/AM (Amazonas, 2015) as discussões sobre violência sexual, gênero e violência de gênero também são breves, destacamos um único trecho em que aponta-se algumas questões relevantes para a formação inicial e continuada de professores/as, dentre as quais menciona-se as “[...] questões de gênero e diversidade nos programas de formação de todas as áreas [...]” (Amazonas, 2015, p. 119).

Em relação ao PME/Manaus (Manaus, 2015), observamos a mesma lógica na construção do PNE (Brasil, 2014), em houve uma resistência de grupos

conservadores e religiosos na inclusão de temas acerca da violência sexual e sexualidade, bem como conceitos de gênero e violência de gênero, a única brecha para a articulação com estas temáticas é no trecho em que se refere a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Manaus, 2015, p. 1).

Mesmo com o pânico moral em relação aos conceitos de sexualidade, violência sexual, gênero e violência de gênero, instituído do nível nacional para o local, observamos um avanço significativo na cidade de Manaus/AM, já que no dia 8 de julho de 2022 foi sancionada, pelo prefeito Davi Almeida (PDT), a Lei Municipal nº 2.195/16, que torna obrigatória a inclusão de conteúdos sobre prevenção à violência sexual infantil no currículo da rede municipal de ensino (Nascimento, 2023).

Diante de nossos apontamentos, buscamos contribuir para a discussão e ampliação das discussões já existentes no âmbito educacional sobre a violência sexual e de gênero, pois consideramos que a Educação pode desempenhar um papel estratégico no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, mediante a formulação de políticas públicas educacionais específicas para estes temas.

Também consideramos que a Educação pode desempenhar um papel de conscientização acerca das diversas formas de violência, como a violência sexual e a de gênero, além de outras formas existentes na sociedade, estas discussões devem partir de conceitos básicos, como o conceito de gênero, o qual deve ser discutido a partir de uma perspectiva de construção social e histórica (Peixoto; Maio, 2021).

Oliveira, Peixoto e Maio (2018) destacam a contribuição do processo educativo para a promoção de uma cultura de paz, em que as diversas formas de discriminação e violências sejam minimizadas, sendo assim, a escola, como espaço privilegiado de formação e convivência, pode se tornar um poderoso aliado na prevenção e identificação precoce de violências.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas** – Lei nº 4.183/2015. Manaus/Amazonas, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/plano-estadual/>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative research of education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-07-25;14934>>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CACAU, C. L. **Políticas Públicas Educacionais**: análises sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes nos Planos Municipais de Educação da região Metropolitana de Manaus/AM. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

CALDERIPE, M.; JESUS, F. W. Educação e gênero: debates e conflitos no contexto da elaboração do Plano Municipal de Educação de Manaus.

Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

Disponível em:

<https://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500258786_ARQUIVO_Texto_completo_CALDERIPE_WEISS_MM_FG.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CARPES, D. M. L. Considerações sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014 – 2024. **Anais da Reunião Científica Regional da ANPEd** – De 24 a 27 de julho – UFPR / Curitiba / PR. Disponível em:

<<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/porta/trabalhos-completos-eixo-4-estado-e-politica-educacional/>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CARVALHO, H. C. M. **Educação sexual na formação de professores**: caminhos para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Ensino para a Educação Básica). 100 fls. 2021 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Urutaí, 2021.

CHAUÍ, M. Ética e violência. **Revista Teoria e Debate**. 1998. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CHESNAIS, J. C. **Histoire de la Violence en Occident de 1800 à nos Jours**. Paris: Robert Laffont Éditor, 1981.

DOMENACH, J. M. La violência. *In*: UNESCO (Orgs.) **La Violencia y sus Causas**. Paris: Unesco, 1981, p. 33 - 46. Disponível em: <<https://centrodocumentacion.psicosocial.net/historico/>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FRAGA, A. **Questões de gênero na formação docente**. 145 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins. Florianópolis, SC: Programa de Pós-Graduação em Educação/UDESC, 2022.

G1. **Mais de nove mil casos de violência sexual contra crianças e adolescentes foram registrados entre 2019 e 2023 no AM, diz FVS**. Amazonas, 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2024/05/19/mais-de-nove-mil-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-foram-registrados-entre-2019-e-2023-no-am-diz-fvs.ghtml>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista psicologia política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, v. 57, set./dez, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/XN7yv7jS8vTq99xLhRC7vtJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 abr., 2025.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

MAIO, E. R.; OLIVEIRA, M.; PEIXOTO, R. Discussões sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 57-74, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MALAGI, A. **A formação do/a Pedagogo/a para a educação sexual escolar**. 363 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Inês Pinsson Slongo. Chapecó, SC: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFFS, 2020.

MANAUS. Plano Municipal de Educação do município de Manaus – Lei nº 2.000/2015. **Diário Oficial do Município de Manaus**, 2015. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/cmmapme/>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MANAUS. **Projeto de Lei nº 2195/2016**. Manaus, AM: Prefeitura de Manaus, 2016a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/leiordinaria/2016/219/2195/lei-ordinaria-n-2195-2016-dispoe-sobre-o-ensino-de-temastransversais-de-educacao-nas-escolas-da-rede-publica-municipal-de-ensino>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, F. “Não é fumaça, é fogo! Cruzada antigênero e resistências feministas no Brasil”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v. 28, n. 3, e72564, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v28n3/1806-9584-ref-28-03-e72564.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, p. 09-28.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violence for All. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (1): 65-78, jan/mar, 1993.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Novo boletim epidemiológico aponta casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/novo-boletim-epidemiologico-aponta-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MIRANDA, A. C. T.; OLIVEIRA, M.; MAIO, E. R. Abuso sexual infantil e escola: enfrentamento e intervenções pedagógicas. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** – desafios atuais dos feminismos, Florianópolis, 2013.

NASCIMENTO, J. A. do. **Violência sexual contra crianças e adolescentes**: análise de dados e prevenção no contexto educacional amazônico. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

OLIVEIRA, M. **Políticas Públicas e Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**: Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão. 136 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio., Maringá, 2017.

OLIVEIRA, M.; PEIXOTO, R.; MAIO, E. R. A educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade. **Revista**

Amazônida, Manaus, v. 3, n. 2, p. 27-39. 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4893>>.
Acesso em: 15 mar. 2025.

OLIVEIRA, M.; SILVA, F. G. O.; MAIO, E. R. Violência sexual contra crianças e adolescentes: a escola como canal de proteção e denúncia. **Perspectiva**, n. 38, v. 04, p. 01–23, 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65526>>. Acesso em: 26 abr., 2025.

OYĚWÚMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĚWÚMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÚMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms*. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

PEIXOTO, R.; MAIO, E. R. GÊNERO E INFÂNCIAS: DAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS ÀS IMPOSIÇÕES SOCIAIS. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, vol. 6, n 1. p. 01 – 13, 2021. Disponível em:
<<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/8618>>.
Acesso em: 18 mar. 2025.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**. 2001. Disponível: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100007>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, V. S. **Gênero e políticas públicas de formação docente**: quais as percepções de estudantes do curso de Pedagogia da UFAM acerca da temática?. 156 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Manaus, AM: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM, 2024.

SIMAS, D. C. S.; LIMA, J. S. DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NO INTERIOR DO AMAZONAS E A INTERNET COMO FERRAMENTA DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E REGIONAIS. **Anais do 2º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede**. Santa Maria/RS. 2013. Disponível em:
<<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/563/2019/09/6-9.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VIANNA, C.; UNGEHAUM, S. Gênero na educação básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, mai./ago., 2006.

VINENTE, S.; CHAVES, B. C.; GALVANI, M. D. O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM MANAUS E A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR. **Anais do IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**. UFMA, 2019. Disponível em:

<<https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/1245.pdf>>.

Acesso em: 15 abr. 2025.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM MANAUS: UM OLHAR SOBRE AS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SUA APLICAÇÃO LOCAL

Marília Nunes de Souza Olímpio ¹

Joelma Tereza Pimentel Archanjo ²

RESUMO

Este artigo propõe uma análise da implementação das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) referentes à educação especial na perspectiva inclusiva, no contexto das escolas públicas urbanas de Manaus. A pesquisa tem como foco a identificação dos avanços e desafios enfrentados pelas instituições no cumprimento das diretrizes legais, especialmente no que se refere à garantia de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Para isso, investiga-se a infraestrutura física, os recursos pedagógicos disponíveis, a formação docente e a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, analisa-se a articulação entre os entes federativos na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. A relevância do estudo reside na necessidade de refletir criticamente sobre as práticas educacionais inclusivas em uma capital amazônica, evidenciando as lacunas existentes e sugerindo caminhos para a efetivação das políticas públicas educacionais voltadas à diversidade e à equidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas Educacionais. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos principais desafios e compromissos das políticas públicas educacionais contemporâneas. No Brasil, esse compromisso está formalizado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para garantir o direito à educação de qualidade a todos, com ênfase na valorização da diversidade e no atendimento às especificidades dos estudantes

¹ Mestre em Ciência e Meio Ambiente (UFPA). Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: marilia.olimpio@semed.manaus.am.gov.br

² Especialista em Coordenação Escolar. Exerce a função de Diretora Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: joelma.archanjo@semed.manaus.am.gov.br

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Meta 4 do PNE, em especial, propõe a universalização do acesso à educação básica, com atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Tal diretriz reflete o princípio da equidade, visando à superação de barreiras históricas que excluem determinados grupos sociais do processo educacional. Entretanto, sua efetivação exige não apenas dispositivos legais, mas investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura, recursos didáticos acessíveis e articulação entre os entes federativos. Este cenário exige uma análise aprofundada sobre como tais metas estão sendo implementadas nas realidades locais, como no município de Manaus.

Manaus, capital do Amazonas e principal centro urbano da região Norte do Brasil, apresenta características demográficas, socioeconômicas e territoriais singulares, que impactam diretamente na organização e execução de políticas públicas educacionais. A expansão urbana acelerada, os altos índices de desigualdade social e os desafios logísticos da região amazônica constituem fatores que influenciam a capacidade das redes de ensino de promover uma educação inclusiva de forma efetiva. Nesse contexto, o aumento expressivo da matrícula de estudantes com deficiência nas escolas públicas demanda respostas urgentes e planejadas, tanto no âmbito da gestão educacional quanto nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

A análise da implementação da educação especial inclusiva em Manaus, portanto, deve considerar não apenas a presença física desses estudantes nas escolas, mas, sobretudo, a qualidade da inclusão, ou seja, as condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Com isso, evidencia-se a importância de investigar em que medida as diretrizes do PNE estão sendo incorporadas à realidade local e quais estratégias têm sido utilizadas.

A estruturação de um sistema educacional inclusivo pressupõe o rompimento com paradigmas excludentes e a adoção de práticas que respeitem as diferenças, promovam a equidade e assegurem o direito à aprendizagem. No entanto, o caminho para a efetivação dessa proposta é permeado por diversos desafios. Em Manaus, observa-se a necessidade de investimento na formação continuada de professores, de forma que estejam preparados para atender às

demandas específicas da educação especial. Além disso, a carência de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, professores de AEE e cuidadores, compromete o pleno desenvolvimento das atividades escolares inclusivas.

Do ponto de vista estrutural, muitas escolas carecem de adaptações arquitetônicas, mobiliários acessíveis e recursos pedagógicos adequados. Essas fragilidades impactam diretamente na qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência, tornando urgente a avaliação crítica da implementação das metas do PNE. A reflexão sobre esses elementos contribui para o aprimoramento das políticas públicas e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva em contextos urbanos complexos.

Outro aspecto relevante que emerge da análise da educação especial em Manaus diz respeito à articulação entre os entes federativos – União, Estado e Município – na promoção de políticas educacionais alinhadas às diretrizes do PNE. Essa articulação é essencial para garantir a continuidade, a eficácia e o alcance das ações voltadas à inclusão. No entanto, na prática, observa-se que muitas vezes há sobreposição de funções, ausência de planejamento conjunto e lacunas na execução de programas e projetos, o que compromete a efetividade das ações.

A existência de planos educacionais em diferentes esferas – como o Plano Municipal de Educação de Manaus e o Plano Estadual de Educação do Amazonas – exige integração e coerência com o plano nacional. Além disso, os dados sobre o acompanhamento das metas ainda são escassos ou pouco sistematizados, dificultando a análise e a tomada de decisões fundamentadas. Diante disso, torna-se imprescindível compreender como essa articulação tem ocorrido e quais impactos têm gerado no cotidiano das escolas públicas urbanas.

No campo das práticas escolares, a efetivação da educação inclusiva passa pela adoção de metodologias que valorizem a diversidade e promovam a aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, as escolas precisam repensar suas estratégias pedagógicas, suas formas de avaliação e a organização do espaço escolar, de modo a atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Em Manaus, embora existam iniciativas importantes voltadas à inclusão, como a criação de salas de recursos multifuncionais e a oferta de formações específicas, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em promover uma inclusão plena e participativa. O desafio não está apenas em matricular estudantes com deficiência, mas em garantir que eles aprendam, convivam e se desenvolvam em um ambiente escolar que respeite suas especificidades. A escuta ativa da comunidade escolar, especialmente dos professores e familiares, pode oferecer subsídios valiosos para compreender as práticas exitosas e os entraves enfrentados, contribuindo para o aperfeiçoamento das políticas educacionais.

Diante do exposto, este estudo propõe uma análise crítica sobre a implementação das diretrizes do Plano Nacional de Educação no que tange à educação especial inclusiva em Manaus. A escolha deste tema se justifica pela relevância social e educacional do debate, bem como pela necessidade de compreender, com base em dados e evidências, como os princípios da equidade, acessibilidade e inclusão têm sido materializados nas escolas públicas urbanas da capital amazonense.

A pesquisa busca contribuir para o processo reflexivo sobre as políticas públicas educacionais, identificando os avanços obtidos, as lacunas persistentes e as possibilidades de aprimoramento. Ao investigar as ações desenvolvidas pelas escolas, as condições estruturais e pedagógicas, e a articulação entre os diferentes níveis de gestão, o estudo pretende oferecer subsídios para fortalecer o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade, capaz de atender a todos e todas, independentemente de suas condições ou características individuais.

1 Fundamentos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

1.1 Bases Legais e Políticas Públicas para a Educação Inclusiva

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está alicerçada em um conjunto de normativas legais que reforçam o direito de todos à educação, com

atenção especial às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Constituição Federal de 1988 assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforça o dever do Estado em oferecer atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, representa um marco ao estabelecer metas específicas para a inclusão, como a Meta 4, que visa universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o acesso à educação básica com AEE. Segundo Silva *et al.* (2023, p. 124), essas diretrizes sinalizam uma mudança paradigmática na educação brasileira, ao promover a transversalidade da inclusão como um princípio estruturante das políticas públicas.

Com a Meta 4 do PNE, o Estado brasileiro assume a responsabilidade de integrar os estudantes com deficiência ao ensino regular, garantindo-lhes não apenas a matrícula, mas também condições adequadas de aprendizagem. Isso inclui a formação de professores, a oferta de recursos didáticos acessíveis e a implantação do Atendimento Educacional Especializado. No entanto, a eficácia dessa política depende da atuação coordenada entre União, Estados e Municípios.

Para Vidal *et al.* (2024, 29), embora as diretrizes nacionais estejam bem definidas, sua implementação em contextos regionais, como no Amazonas, ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que se refere à infraestrutura das escolas e à formação dos profissionais envolvidos. Essa discrepância entre a norma e a prática evidencia a importância de políticas públicas que respeitem as especificidades locais, promovendo uma gestão articulada e contextualizada. Assim, o fortalecimento das bases legais precisa ser acompanhado de ações concretas que sustentem a inclusão no cotidiano escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 54) também contribui com fundamentos importantes ao propor uma reestruturação do sistema educacional tradicional, orientando-o para práticas pedagógicas que considerem a singularidade dos estudantes. Essa

política reforça o conceito de inclusão como direito e não como privilégio, defendendo que todos os alunos, com ou sem deficiência, devem compartilhar os mesmos espaços e experiências de aprendizagem.

Conforme destaca Silva *et al.* (2020, p. 5), a superação do modelo segregacionista ainda é um desafio concreto nas redes públicas de ensino, especialmente em regiões com grandes desigualdades sociais e limitações estruturais, como ocorre em parte das escolas de Manaus. A permanência de práticas excludentes indica que, apesar dos avanços normativos, ainda há resistência cultural e institucional à efetiva inclusão. Isso exige uma mudança não apenas normativa, mas também formativa e atitudinal por parte de gestores, docentes e da sociedade em geral.

Outro aspecto relevante das bases legais é a articulação entre os Planos Municipais, Estaduais e o Plano Nacional de Educação. Em teoria, esses documentos devem estar em sintonia, garantindo coerência entre os objetivos e as estratégias voltadas à inclusão. No entanto, na prática, essa articulação nem sempre é efetiva. De acordo com Vidal *et al.* (2024, p. 45), muitos municípios ainda enfrentam dificuldades técnicas e operacionais para alinhar seus planos educacionais às metas do PNE, o que compromete a execução de políticas integradas.

Em Manaus, por exemplo, a expansão do Atendimento Educacional Especializado e a formação continuada dos professores são metas recorrentes nos planos municipais, mas carecem de monitoramento e avaliação sistemática. A falta de dados atualizados e a ausência de indicadores locais dificultam a verificação do cumprimento das metas, o que torna urgente o fortalecimento das instâncias de planejamento e controle social. A legislação, portanto, precisa ser acompanhada de mecanismos que assegurem sua aplicação prática.

É fundamental destacar que a legislação vigente prevê não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência em ambiente inclusivo. Isso implica repensar o currículo, as formas de avaliação e o próprio conceito de sucesso escolar. Segundo Silva *et al.* (2023, p. 37), a educação inclusiva exige uma ruptura com modelos tradicionais de ensino centrados na homogeneidade, promovendo uma pedagogia da diversidade. No entanto, muitos professores ainda não se sentem

preparados para lidar com a complexidade da inclusão em sala de aula, o que revela uma lacuna entre o que a legislação prevê e o que a prática pedagógica consegue efetivar.

A capacitação continuada, a valorização do magistério e o suporte pedagógico especializado são condições indispensáveis para que as políticas inclusivas deixem de ser apenas discurso e se tornem realidade concreta no cotidiano escolar das redes públicas de Manaus e demais municípios.

Por fim, é importante compreender que a efetividade das políticas públicas de inclusão não depende exclusivamente do arcabouço legal, mas da mobilização de todos os agentes educacionais. A legislação fornece diretrizes, mas são os gestores, professores, famílias e a comunidade escolar que constroem, na prática, a inclusão. Conforme enfatizam Silva *et al.* (2020, p. 154), a escola precisa ser espaço de acolhimento e reconhecimento das diferenças, atuando como um território de cidadania e justiça social.

No Amazonas, essa construção exige esforços intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social, além de um olhar sensível às especificidades culturais e territoriais da região. Assim, as bases legais representam um ponto de partida necessário, mas não suficiente. Cabe à sociedade e às instituições educacionais o compromisso de transformar esses marcos legais em ações efetivas, garantindo o direito à educação a todos os cidadãos, em sua diversidade e complexidade.

1.2 A Educação Especial no Contexto Urbano de Manaus

A cidade de Manaus, como centro urbano em constante expansão e com expressivas desigualdades sociais, enfrenta desafios significativos na implementação de políticas públicas voltadas à educação especial. Embora as legislações nacionais assegurem o direito à inclusão, a realidade das escolas urbanas evidencia lacunas entre a norma e a prática. Segundo Mantoan (2015, p. 94), a inclusão efetiva não depende apenas de políticas, mas de transformações profundas no modo como a escola compreende a diferença. Em Manaus, muitas escolas da rede pública ainda carecem de infraestrutura adequada, formação docente específica e recursos pedagógicos acessíveis.

A presença de estudantes com deficiência no ambiente escolar é um avanço, mas não garante, por si só, a inclusão. A cidade demanda investimentos concretos em formação continuada, adaptações físicas e apoio multidisciplinar para atender à diversidade dos alunos. Dessa forma, o contexto urbano de Manaus se apresenta como espaço de disputa entre os princípios legais e as possibilidades reais de efetivação da educação inclusiva.

As políticas de inclusão, embora presentes nas diretrizes nacionais e nos planos educacionais locais, enfrentam resistência cultural e limitações estruturais no cotidiano escolar. Glat (2007, p. 127) afirma que a cultura escolar ainda é marcada por práticas excludentes que operam com base na homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. Em Manaus, essa realidade se intensifica diante da diversidade sociocultural da população e da carência de políticas públicas que deem suporte técnico às unidades escolares. Os professores, muitas vezes sem a devida formação, enfrentam dificuldades para lidar com as demandas dos alunos com deficiência, especialmente em contextos de salas superlotadas e com poucos recursos.

A cidade, ao mesmo tempo em que concentra serviços especializados, também revela desigualdades no acesso a esses recursos entre as zonas norte, leste e sul. Assim, o contexto urbano se configura como um espaço de contradições, onde a inclusão depende de múltiplas estratégias integradas à realidade socioeducacional local.

A proposta de inclusão pressupõe uma escola acessível física, pedagógica e atitudinalmente. Sassaki (2010, p. 254) destaca que a inclusão não se limita ao ingresso do aluno com deficiência na escola comum, mas à transformação dos ambientes escolares em locais preparados para atender à pluralidade de sujeitos. Em Manaus, muitas escolas ainda enfrentam problemas estruturais básicos, como ausência de rampas, banheiros adaptados e mobiliário acessível. Além disso, a escassez de materiais pedagógicos em braile, comunicação alternativa e tecnologias assistivas compromete o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Soma-se a isso a ausência de equipes multidisciplinares capazes de auxiliar os professores no desenvolvimento de estratégias inclusivas.

A cidade, por ser metrópole regional, recebe estudantes com perfis diversos, e a ausência de um plano de inclusão efetivo e bem gerido compromete o alcance das metas educacionais. A inclusão, portanto, ainda se apresenta como um ideal a ser efetivamente construído na prática das escolas urbanas.

A formação docente para lidar com a diversidade é outro ponto crítico no contexto de Manaus. De acordo com Carvalho (2009, p. 32), muitos educadores ainda não se sentem preparados para atuar com estudantes com deficiência, o que gera insegurança e, por vezes, resistência. Apesar da existência de políticas de formação continuada promovidas por secretarias de educação, estas são insuficientes diante da complexidade da prática inclusiva.

A maioria dos cursos de licenciatura oferecidos em Manaus ainda dedica pouco espaço à educação especial em seus currículos. Como resultado, os professores enfrentam os desafios da inclusão de forma empírica e sem o apoio necessário. A carência de formação específica também afeta a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essencial para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Portanto, além de políticas estruturais, é urgente investir na qualificação dos profissionais da educação, reconhecendo que a inclusão só se concretiza com professores preparados, sensíveis e comprometidos com a equidade.

A perspectiva da educação especial em Manaus também requer a valorização de experiências bem-sucedidas e práticas inovadoras que já ocorrem nas escolas da rede municipal e estadual. Possatti e Brun (2018, p. 21) afirmam que a inclusão é construída no cotidiano escolar, com base em pequenas ações que rompem com a lógica da exclusão. Em algumas escolas urbanas da capital amazonense, professores têm buscado adaptar metodologias, flexibilizar currículos e promover atividades colaborativas entre os alunos. Essas experiências demonstram que, mesmo diante das dificuldades, é possível avançar na construção de uma educação mais inclusiva. No entanto, essas iniciativas ainda são isoladas e carecem de sistematização e apoio institucional para que possam ser replicadas e fortalecidas. O reconhecimento dessas práticas e sua disseminação são fundamentais para consolidar políticas de inclusão que sejam, de fato, efetivas e contextualizadas. A valorização do

protagonismo dos educadores e o estímulo à troca de experiências são estratégias que devem ser incorporadas à política educacional local.

Por fim, é necessário compreender que a inclusão em contextos urbanos como o de Manaus não pode ser pensada de forma genérica. Mendes (2006, p. 48) argumenta que a escola comum deve aprender com as diferenças e reorganizar suas práticas para garantir o direito de todos à educação. A realidade urbana manauara, marcada por desigualdades territoriais, exige que a política de educação especial considere fatores como a mobilidade urbana, a violência, a saúde pública e a vulnerabilidade social.

Estudantes com deficiência que vivem em áreas periféricas enfrentam múltiplas barreiras para frequentar e permanecer na escola. Além disso, a articulação entre escola, família e comunidade é essencial para garantir a efetividade da inclusão. Nesse cenário, a educação especial deve ser pensada como parte de um projeto maior de justiça social, que reconheça as singularidades de cada sujeito e promova, por meio da educação, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2 Práticas Inclusivas e Desafios na Rede Pública de Ensino de Manaus

2.1 Formação Docente e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A formação docente é elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas de Manaus, especialmente quando se trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O êxito dessa política depende, entre outros fatores, da capacitação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente em sala de aula.

De acordo com Ferreira e Fumes (2025, p. 52), muitos cursos de licenciatura ainda negligenciam a abordagem da educação especial em seus currículos, o que gera lacunas no preparo dos futuros docentes. Essa deficiência na formação inicial compromete a qualidade do ensino oferecido a estudantes com deficiência, uma vez que os professores se deparam com demandas específicas sem o conhecimento necessário para atendê-las de forma adequada. Em Manaus, essa realidade é perceptível nas escolas da rede pública, onde muitos docentes ainda relatam insegurança ao atuar com alunos

que requerem atendimento especializado. Assim, torna-se urgente reformular os processos formativos, priorizando conteúdos relacionados à inclusão escolar.

Além da formação inicial, a formação continuada dos professores é outro fator decisivo para o aprimoramento do AEE. Conforme apontado por Silva *et al.* (2023, 165), os cursos de capacitação ofertados pelas redes de ensino frequentemente se mostram insuficientes, desarticulados da prática cotidiana e limitados à abordagem teórica. Em muitos casos, os professores recebem formações pontuais e genéricas, que não dialogam com as dificuldades reais encontradas nas escolas. Essa desconexão entre teoria e prática compromete a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas.

Em Manaus, apesar de existirem iniciativas de formação promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, elas ainda não contemplam de forma sistemática os desafios enfrentados no AEE, especialmente em zonas de maior vulnerabilidade social. Assim, investir em formações continuadas, contextualizadas, interdisciplinares e baseadas em vivências práticas é fundamental para promover o desenvolvimento profissional dos docentes e fortalecer a qualidade do atendimento prestado aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

O AEE constitui um dos pilares da educação inclusiva ao oferecer suporte pedagógico complementar e especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Conforme destacado por Silva *et al.* (2020, 66), sua função não é substituir o ensino comum, mas garantir a participação efetiva dos alunos no processo educativo regular. No entanto, em muitos casos, a atuação do AEE ainda é compreendida como um espaço de reforço escolar ou compensação de dificuldades, o que descaracteriza sua real função.

Em Manaus, apesar da existência de salas de recursos multifuncionais, a ausência de profissionais habilitados, a precariedade de materiais e a limitação da carga horária comprometem a efetividade do atendimento. Além disso, o AEE deveria atuar em parceria com os professores da sala regular, mas essa articulação nem sempre acontece. Portanto, é necessário fortalecer o papel pedagógico do AEE nas escolas e ampliar sua integração ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino.

A judicialização da educação especial no Brasil tem revelado a fragilidade do sistema público em garantir, por meio de políticas preventivas, o direito à educação inclusiva. Silva e Nozu (2025, p. 46) ressaltam que muitas famílias têm recorrido ao Judiciário para assegurar o acesso de seus filhos ao AEE, à presença de cuidadores ou ao fornecimento de recursos de acessibilidade. Essa realidade também se verifica em Manaus, onde a carência de políticas públicas efetivas e a lentidão na implementação de medidas administrativas levam à judicialização de direitos básicos.

A intervenção do Judiciário, embora necessária em alguns casos, evidencia a falência da gestão pública em atender às necessidades das pessoas com deficiência de forma proativa. Isso reforça a urgência de investimentos na estrutura do AEE, na contratação de profissionais capacitados e na elaboração de políticas públicas mais eficazes, capazes de garantir o acesso pleno à educação inclusiva sem a necessidade de mediação judicial.

Para que o AEE funcione adequadamente, é imprescindível que haja integração entre os diversos atores da escola, incluindo gestores, professores do ensino regular, profissionais de apoio e as famílias. De acordo com Vidal *et al.* (2024, p. 59), a construção de uma cultura escolar inclusiva depende da corresponsabilidade entre os membros da comunidade educativa. Em Manaus, essa integração ainda encontra entraves, especialmente pela sobrecarga de trabalho dos docentes e pela ausência de planejamento colaborativo entre os profissionais envolvidos. Muitos professores do AEE relatam isolamento nas decisões pedagógicas, sem participação efetiva nos conselhos escolares ou reuniões pedagógicas. Isso compromete a proposta de uma educação inclusiva, sistêmica e articulada.

Fortalecer os vínculos entre os setores da escola, promover espaços de diálogo e valorizar o trabalho conjunto são ações essenciais para a consolidação de uma rede de apoio efetiva aos estudantes com deficiência, assegurando não apenas seu acesso, mas sua permanência e aprendizagem significativa.

Finalmente, é importante reconhecer que a formação docente voltada ao AEE deve considerar as especificidades regionais e culturais dos contextos onde se aplica. Silva *et al.* (2023, p. 74) destacam que as realidades educacionais da Região Norte, como a de Manaus, exigem políticas de formação que respeitem

as particularidades locais, como as dificuldades logísticas, a diversidade cultural e a carência de infraestrutura. No caso de Manaus, onde o crescimento da matrícula de alunos com deficiência é significativo, a formação precisa ir além da abordagem técnica, contemplando práticas contextualizadas e interculturais.

A ausência de políticas formativas sensíveis às realidades amazônicas reforça a desigualdade na oferta do AEE entre regiões do país. Assim, pensar a formação docente e o AEE em Manaus requer não apenas a adaptação de políticas nacionais, mas a elaboração de estratégias locais que valorizem o conhecimento do território, as vozes dos professores e a escuta ativa das comunidades escolares, fortalecendo uma educação inclusiva autêntica e eficaz.

2.2 Propostas para o Fortalecimento da Educação Especial Inclusiva em Manaus

O fortalecimento da educação especial inclusiva em Manaus requer um olhar ampliado sobre a formação docente, com foco em práticas pedagógicas contextualizadas e contínuas. De acordo com Vidal *et al.* (2024, p. 198), as formações oferecidas aos professores ainda são pontuais e desarticuladas da realidade das salas de aula, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência. Para superar essa limitação, é necessário que as políticas públicas de capacitação sejam reformuladas com base em escutas às necessidades dos docentes, considerando os desafios específicos do contexto urbano amazônico. Além disso, a formação deve integrar aspectos teóricos e práticos, com incentivo à troca de experiências e à construção coletiva do conhecimento. As propostas devem priorizar a valorização do professor como agente central da inclusão, promovendo autonomia pedagógica e suporte técnico contínuo. Assim, a qualificação docente se torna um pilar para consolidar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e favorecer uma educação mais justa e equitativa.

A ampliação e o fortalecimento das salas de AEE são fundamentais para garantir suporte pedagógico especializado aos alunos com deficiência nas escolas públicas de Manaus. Silva *et al.* (2020, p. 182) observaram que muitas dessas salas funcionam com recursos limitados, profissionais sobrecarregados e baixa articulação com os professores da sala comum. Para alterar esse

cenário, é imprescindível investir na infraestrutura física e tecnológica desses espaços, bem como na contratação e valorização de professores especializados. Além disso, é necessário fomentar o trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e os demais membros da comunidade escolar, promovendo práticas pedagógicas integradas.

Segundo Almeida *et al.* (2020, p. 97), quando o AEE atua de forma isolada, ele perde sua potência inclusiva. Portanto, políticas públicas devem garantir que o AEE seja parte estruturante do projeto pedagógico da escola, favorecendo uma educação que respeite as diferenças e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Outro ponto central para o fortalecimento da inclusão em Manaus é o desenvolvimento de políticas de acessibilidade nas escolas, que vão além das adaptações arquitetônicas. Como indicam Matos, Souza e Oliveira (2019, p. 112), a acessibilidade deve ser pensada de forma ampla, incluindo comunicação, materiais didáticos, tecnologias assistivas e atitudes. A ausência de recursos adequados impede que estudantes com deficiência tenham oportunidades reais de aprendizagem, mesmo quando estão fisicamente presentes no ambiente escolar. Para isso, é necessário que a gestão educacional municipal elabore um plano de acessibilidade contínuo, com recursos financeiros próprios e parcerias interinstitucionais.

A aquisição de materiais e tecnologias deve estar acompanhada de formações específicas para seu uso pedagógico. Além disso, a construção de uma cultura de acolhimento e respeito às diferenças deve ser incentivada por meio de campanhas educativas e ações comunitárias, fortalecendo a dimensão ética da inclusão e combatendo práticas discriminatórias ainda presentes nas escolas.

A articulação entre os órgãos gestores das políticas educacionais — municipal, estadual e federal — é essencial para assegurar a efetividade das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) em Manaus. Cavalcante, Silva e Lima (2025) apontam que a fragmentação entre os níveis de gestão compromete a continuidade de programas e a execução de ações estruturantes. Como proposta, defende-se a criação de comissões permanentes intergovernamentais para o acompanhamento da política de educação especial

inclusiva no município, com participação de profissionais da educação, famílias e representantes da sociedade civil. Essas comissões podem garantir a coerência entre as metas nacionais e as ações locais, além de facilitar o monitoramento das estratégias implementadas.

A articulação também favorece a otimização dos recursos públicos e a integração entre diferentes políticas sociais, como saúde e assistência, reforçando o caráter intersetorial da inclusão e garantindo o acesso integral e continuado aos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

É igualmente importante fortalecer os espaços de escuta e participação da comunidade escolar na construção das políticas de inclusão. Vidal *et al.* (2024) destacam que a ausência de diálogo entre os gestores e os profissionais da escola prejudica a implementação efetiva das práticas inclusivas. Propor a criação de conselhos escolares com representatividade de pessoas com deficiência, suas famílias e profissionais especializados pode favorecer uma gestão democrática e participativa, sensível às necessidades reais da escola. Esses conselhos podem atuar na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), na definição de prioridades e na fiscalização da execução das metas do PNE. Além disso, a escuta ativa da comunidade permite a valorização de saberes locais e a construção de soluções criativas e contextualizadas. A participação coletiva fortalece o compromisso da escola com a inclusão, cria senso de pertencimento entre os envolvidos e transforma a instituição em um espaço verdadeiramente democrático, acolhedor e inclusivo.

Por fim, a promoção de uma cultura escolar inclusiva deve ser uma prioridade estratégica em Manaus. Isso significa repensar não apenas estruturas físicas e currículos, mas principalmente as relações humanas e os valores que orientam a prática pedagógica. Conforme afirmam Silva *et al.* (2023), é necessário romper com a lógica assistencialista ou meramente legalista da inclusão, construindo um projeto educativo baseado na equidade, no respeito à diversidade e na valorização das singularidades. Para isso, propõe-se o desenvolvimento de programas permanentes de formação ética e pedagógica sobre inclusão, envolvendo todos os segmentos da escola.

Além disso, as ações inclusivas devem ser visibilizadas por meio de projetos interdisciplinares, eventos culturais e práticas escolares que celebrem a

diferença como um valor educativo. Fortalecer essa cultura exige persistência, investimento e compromisso político, mas é o único caminho possível para a efetivação de uma educação especial inclusiva que transforme vidas e respeite os direitos de todos.

CONCLUSÃO

A análise da implementação da educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas públicas urbanas de Manaus, à luz das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), revela avanços importantes, mas também desafios persistentes que comprometem a efetividade das políticas educacionais inclusivas. A partir da investigação sobre as bases legais, o contexto urbano local, a formação docente, o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as práticas escolares cotidianas, constatou-se que a materialização da inclusão ainda depende de um conjunto de ações integradas que envolvam planejamento, formação continuada, recursos adequados e vontade política.

As propostas apresentadas ao longo do estudo evidenciam a necessidade de fortalecer os programas de formação de professores, ampliar a estrutura e o alcance do AEE, promover a acessibilidade em múltiplas dimensões e garantir a articulação entre os entes federativos e a comunidade escolar. Além disso, a valorização de experiências exitosas, a escuta ativa dos profissionais da educação e o envolvimento das famílias e estudantes com deficiência são elementos centrais para o avanço da inclusão em Manaus.

Conclui-se que o cumprimento das metas do PNE, especialmente da Meta 4, exige mais do que normativas e planos: requer práticas pedagógicas sensíveis, políticas públicas eficazes e um compromisso ético com a justiça social. A construção de uma escola inclusiva na capital amazonense depende da superação das barreiras estruturais, atitudinais e culturais que ainda limitam o pleno exercício do direito à educação. Assim, este trabalho contribui para o debate sobre a educação inclusiva no contexto amazônico e reforça a urgência de transformar os princípios da legislação em ações concretas que garantam equidade e dignidade a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucas Martins de; FURTADO, Maria Aparecida Silva; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima. Educação inclusiva: um panorama sobre o desenvolvimento e efetivação do ensino inclusivo no interior do Amazonas.

Revista Prática Docente, v. 5, n. 2, p. 1428–1448, 2020. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/469>. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica: modalidade educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. Plano **Nacional de Educação 2014-2024**. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Edições Câmara. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Inclusão: a escola e o direito de ser diferente**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

CAVALCANTE, Ana Paula Pereira; SILVA, José Amauri Siqueira da; LIMA, Suzana Gusmão. Desafios à educação especial inclusiva: reflexões sobre a formação do professor na Escola Estadual Professora Leonilla Marinho.

Revista Ciências Humanas, v. 29, ed. 143, fev. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/desafios-a-educacao-especial-inclusiva-reflexoes-sobre-a-formacao-do-professor-na-escola-estadual-professora-leonilla-marinho/>. Acesso em: 14 maio 2025.

FERREIRA, Raíssa Matos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Significações da coordenação de curso sobre o processo formativo de professores em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 14 maio 2025.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; SOUZA, Danilo Batista de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Acessibilidade e educação infantil: o processo de inclusão do público-alvo da educação especial em Manaus/AM. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12205>. Acesso em: 14 maio 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A escola comum e a educação inclusiva:** aprendendo com as diferenças. São Paulo: Summus, 2006.

POSSATTI, Edna; BRUN, Margareth da Silva. **Educação especial:** fundamentos, práticas e perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Álvaro Carvalho Dias da; CORREIA, Jorge Luiz Pereira; SILVA, Célia Maria da; GOIS, Agamenon José Silva; ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 9, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/374275619>. Acesso em: 14 maio 2025.

SILVA, Ana Cláudia dos Santos; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Judicialização da educação especial no Brasil: revisão sistemática da produção científica. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 14 maio 2025.

SILVA, Francy Kelle Carvalho da; MADURO, Márcia Ribeiro; SANTOS, Andreza Siqueira dos; LIMA, Orlem Pinheiro de; ARAÚJO, Paulo César Diniz. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo no Município de Lábrea-AM. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 5, ed. 12, vol. 17, p. 158–174, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/perspectiva-da-educacao>. Acesso em: 14 maio 2025.

VIDAL, Elizangela Freire; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; LIMA, Renato Abreu; BATISTA, Eliane Regina Martins. Práticas educativas na educação especial com foco na educação inclusiva no Amazonas. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – RECH**, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/17440>. Acesso em: 14 maio 2025.

A INTENCIONALIDADE DA LEITURA E DA ESCRITA: PROJETO APRENDE+ NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS

Maria Lúcia Serique Reis¹

RESUMO

A Educação Infantil possibilita às crianças desvendar o mundo ao seu redor, fase de conquistas e experiências inesquecíveis, através da brincadeira e interação. Este texto tem o objetivo de trazer reflexão e inovação no fazer pedagógico, pois a criança, mesmo que ainda não tenha desenvolvido a oralidade, já é capaz de brincar, aprender e demonstrar a criatividade por meio de riscos e rabiscos que estão repletos de significados. Como resultado, a necessidade de compreender o que consta nos documentos oficiais sobre a leitura e a escrita na educação infantil como prática social, a implantação do projeto Aprende+ que propõe melhorar a educação infantil no município de Manaus.

Palavras- chave: Educação infantil. Interação. Escrita. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil apresenta características inerentes, pois considera-se um período de experiências memoráveis, interação e brincadeiras que proporcionam aprendizagens. O estudo foi baseado em pesquisa bibliográfica de documentos oficiais como a Constituição Federal (1988); LDB (93.94/96); DCNEI (2010); PNE (2014-2024); Lei 13.005/14 PME (2015–2025); Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil (2016); BNCC (2017); RCA (2019), CEM (2020).

E para ampliar o estudo busca-se apoio teórico de Vygotsky (1896-1934); Emilia Ferreiro (1937) e nos estudos dos autores Pinheiro (2010); (Ferreiro 1979 apud Frazão *et al*, 2010); Libâneo (2010); Melo (2014); Aranha (2020); Reis e Marcuzzo (2023); Guia de Orientações Pedagógicas Aprende+ (2025). Este texto dividir-se-á em quatro tópicos, o primeiro: o processo de aprendizagem da

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte-UNINORTE. Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Docência do Ensino Superior. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade del Sol (2022). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol – UNADES (2024). Pedagoga e Professora do CMEI Profª Naíde Soares de Oliveira da Secretaria Municipal de Educação (Semed). E-mail: maria.serique@semed.manaus.am.gov.br

criança. O segundo, as metas do PNE; PME destinadas à Educação Infantil municipal de Manaus. O terceiro, a pedagogia como fundamento teórico à práxis educativa. O quarto a implantação do Projeto Aprende+: desafios à leitura/escrita na educação infantil. Nesse sentido é fundamental conhecer o processo de aprendizagem e utilizar estratégias pedagógicas que garantam os direitos das crianças.

Este estudo tem o objetivo de trazer reflexão e autoavaliação pedagógica, pois, a criança mesmo que ainda não tenha desenvolvido a oralidade já consegue, brincar, interagir e aprender, pode expressar a criatividade por meio de riscos e rabiscos com significados. O resultado deste estudo indica a premência de compreender o que consta nos documentos oficiais: DCNEI, PNE; PME; BNCC, CEM e no Projeto Aprende+ para que a educação infantil no município de Manaus, seja ampliada com atendimento igualitário.

1 O processo de aprendizagem da criança

1.1 A contextualização da Educação Infantil

A Educação Infantil possibilita à criança de quatro a cinco anos momentos de desvelar o mundo ao seu redor, fase de conquistas e experiências inesquecíveis que ficarão guardadas na memória, a partir dos eixos interação e brincadeira conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). A declaração de Corsino (2009, p.4) reforça isso, “A cada dia, são mais recorrentes os estudos que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança. Destaca-se que um dos fatores integrantes do processo do crescimento infantil é a educação, como explica (Alves, 2016, p. 164):

“Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa” (1964), o termo “educação” significa ação e efeito de educar, de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais da criança e em geral do ser humano; disciplinamento, instrução e ensino.

O conceito referido traz à luz a acepção acerca da educação. Na visão do autor, a expressão é abrangente porque não limita-se ao ensino, mas tem a

finalidade de formar o cidadão para agir na sociedade. De acordo com o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, Caldas Aulete “A educação é uma atividade proposital direcionada para atingir determinados objetivos, como transmitir conhecimentos ou promover habilidades e traços de caráter” Aulete (1881 apud, 2022). Nessa vertente, o ato de educar é conduzido por intuítos pedagógicos estabelecidos que precisam ser alcançados. Libâneo (2010, p.31), descreve que a educação pode ser formal ou informal “A *educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática”. O artigo trata sobre a educação infantil municipal como direito de todas as crianças, conforme consta no capítulo IV do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer; Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, o artigo 205 da Constituição Federal também garante esse direito, art. 53. 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 [...]. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 2º a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, Art. 3º o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I -igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] X - garantia de padrão de qualidade [...]. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A educação mencionada destina-se à formação integral dos indivíduos, por isso, é prioritário que tenham a mesma oportunidade de vaga e condições de manter os estudos.

2 As metas do PNE, PME destinadas à Educação Infantil municipal de Manaus

A Educação Infantil consta na legislação vigente como direito, destina-se à formação plena da criança, entretanto percebe-se que a caminhada ainda apresenta embaraços, mas que “alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados” como ressaltam os Parâmetros

Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil-PNQEI (2006), que o empenho seja coletivo à construção de uma educação de excelência no país.

Sendo assim, para que o ensino avance, melhore-se os índices nas avaliações, que a educação seja de qualidade no Brasil, o Governo Federal apresenta como política pública de Estado, o Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024). Conforme o art. 9º, A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...]. Ou seja, os entes federados em parceria constituem o PNE, [...] terão um ano, após a publicação da lei, para a elaboração ou adequação de seus Planos Estaduais e Municipais de Educação para o próximo decênio em consonâncias com as metas e estratégias do PNE. O Município através da participação da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, Fórum Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação-CME, organiza e monitora o Plano Municipal de Educação-PME. O referido plano corresponde à Lei Nº 2000, de 24 de junho de 2015.

O crescimento infantil global, envolve as distintas particularidades no processo de amadurecimento da criança. Na cidade de Manaus o atendimento à pré-escola está pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2019) e no Referencial Curricular Amazonense (RCA/2019). Desta maneira, a educação infantil atua através do direcionamento do Conselho Municipal de Educação-CME. A partir dos referidos documentos é que a Secretaria Municipal de Educação- SEMED institui as etapas organizacionais deste período. De acordo com a Resolução CME Nº 9 de 16/06/2015:

O Conselho Municipal de Educação do Município de Manaus, no uso de suas atribuições legais conferidas mediante a Lei nº 377/1996, alterada pelas Leis nº 528, de 07.04.2000 e nº 1.107, de 30.03.2007; Considerando o Parecer CNE/CEB nº 17/2012, que dá orientações sobre a organização, o funcionamento [...] considerando os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil[...].

O CME (2015) é responsável pela elaboração de normas, ações educativas e condutas a serem desenvolvidas na instituição de ensino. Reitera-se o que determina o Currículo Municipal de Educação-CEM, que a Educação Infantil destina-se para crianças de zero a cinco anos de idade a fim de promover “o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cognitivo,

psicológico, físico e social [...] (MANAUS, 2020, p. 75). Logo é indispensável que as crianças tenham experiências significativas que contribuam com o seu crescimento e progresso nas distintas habilidades e competências. A seguir mostra-se onde ocorre os atendimentos da creche e pré-escola, conforme o quadro.1 abaixo:

Quadro.1 Atendimento escolar

Fase Creche:
[...] ofertada em prédios próprios ou Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Mistas, com a atenção ao desenvolvimento integral de bebês; [...] imaginação, a criatividade, a ampliação de referências e o desenvolvimento das emoções (MANAUS,2020, p.45).
Fase Pré-escola:
[...] ofertada em CMEIs ou Escolas Mistas com atenção ao desenvolvimento integral de crianças pequenas (4 e 5 anos de idade).

Fonte: Currículo Escolar Municipal (MANAUS, 2020, p. 75)

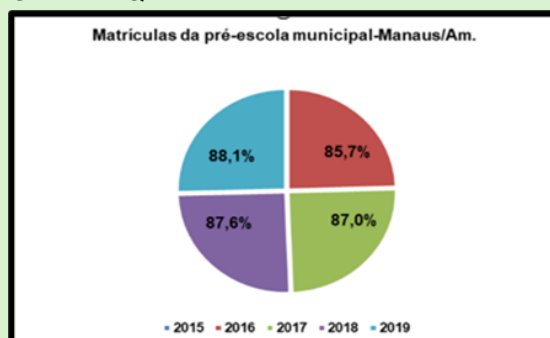
O quadro 1 evidencia que o trabalho realizado na Creche e na Pré-escola visam ao *desenvolvimento integral de crianças*. Destarte, pois, [...] de maneira que elas se reconheçam indivíduos vivendo em um coletivo social diverso. Daí a interação e a socialização escolar como parte integrante na formação do ser social que está em constante transformação. Com a intenção de aprimorar o serviço oferecido na rede pública ao ensino infantil, a SEMED, institui metas a serem atingidas durante a vigência do PME (2015 – 2025):

O Plano Municipal de Educação (PME) configura-se como uma política pública de Estado, portanto é um plano de cidadania educacional com concepção das entidades participantes. O plano em sua essência evoca a discussão permanente, a partir de avaliações periódicas que respeitem as necessidades prementes do sistema educacional.

O PME caracteriza-se pela deferência aos direitos e deveres do indivíduo atuar na sociedade. O plano estrutura-se principalmente no debate de ideias e análises do avaliameto estabelecido que atenda as demandas da organização instrutiva de maneira impreterível. O referido documento ao definir zelo pelas prerrogativas e garantias constitucionais dos cidadãos, demonstra interesse na melhoria da educação infantil na cidade de Manaus, é constituído de 20 metas e 219 estratégias, no artigo 2º aponta 10 (dez) diretrizes que deverão ser cumpridas.

O artigo apresenta limitações, por isso não é consentido detalhar cada meta, sendo assim, faz-se um fragmento do texto, ou seja, retendo-me especificamente sobre a meta 1 relacionada a quantidade de matrículas à fase pré-escolar efetuadas na instituição de ensino público municipal. As metas do PNE; PME; Meta 1 – Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade [...] até o final da vigência deste PME, conforme o gráfico. 1 abaixo:

Gráfico.1 Quantitativo de matrículas

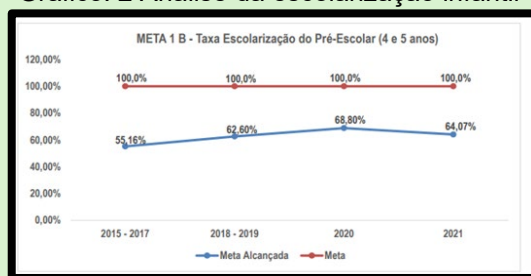


Fonte: DEED/INEP, 2019

O gráfico 1 apresenta os resultados do período de 2016 a 2019: as matrículas aumentaram 2,4%, a meta não foi alcançada. Corroborar-se o que estabelece o plano municipal e o plano nacional que todas as crianças tenham acesso ao ensino infantil, entretanto, não houve a concretização, pois, a meta 1 não foi atingida. Segundo o Censo da Educação Básica o total de matrículas, em 2016, foi de 85,7%.

A pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP de (2016-2019), aponta que “as matrículas no ano de 2019 no município de Manaus no Estado do Amazonas cresceram de modo gradativo, faltando ampliação de vagas para que as crianças tenham acesso à educação infantil seja em creches ou em pré-escola” REIS (2024). Prossegue-se a respeito da meta 1, segundo o 4º Relatório de Monitoramento do PME 2021. Ele descreve o resultado sucinto a partir do ano (2015-2021), de acordo com o gráfico. 2 abaixo:

Gráfico. 2 Análise da escolarização infantil



Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE-2021

O gráfico 2 mostra a análise situacional: na pré-escola no âmbito do município de Manaus em 2021, coletados do Censo Escolar 2021[...]. A matrícula na Educação Infantil na rede municipal foi crescente no período 2015 – 2021. À exceção no ano de 2020, registrou-se diminuição no número de matrículas dessa etapa de ensino, em razão da pandemia. O ano de 2021 obteve 64,07% enquanto a meta era de 100%. Constata-se, assim, que o índice ficou muito abaixo do desejado.

Os elementos da investigação apresentam o cenário educacional delicado vivenciado por famílias carentes que não conseguem colocar os filhos pequenos por insuficiência de vagas na escola pública, conhecida como Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). A educação precisa ser priorizada pelo poder público, muitas crianças permanecem sem a garantia de seus direitos. Como ressalta Corsino (2009) a Educação Infantil é uma etapa que requer muita atenção por sua especificidade [...], é a fase mais crítica da pessoa no que diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social, conforme estudo do Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF (2001).

3 A pedagogia como fundamento teórico à práxis educativa

A apropriação da pedagogia como ciência para exercer a docência e desempenhar o ato de ensinar de maneira intencional “dão uma direção de sentido à atividade de educar”. As crianças podem viver muitas experiências na educação infantil, porque considera-se um período imaginário, criativo e de descobertas. Oliveira, 2009 (apud Reis, 2018, p.95) “De 5 a 9 anos, é a fase do conto de fadas. Nessa etapa a criança está entregue à fantasia, gosta de história

do ambiente familiar buscando identificar-se como um dos personagens. Continua tendo interesse por versos e poesias [...]"

A criança perpassa a fase de crescimento, aperfeiçoamento para alcançar outros horizontes e adquirir distintos conhecimentos. Por isso, a importância da instituição de ensino infantil, a escola é um espaço como potencializador das aprendizagens das crianças da Educação Infantil. (Reis e Prado, 2018, p.88), porque no ambiente escolar o ensino torna-se eficaz, intenso através de estímulos lúdicos. No espaço educativo a criança tem momentos de interagir com seus pares, criar brincadeiras, desenvolver expressões, múltiplas linguagens e ações que demonstram crescimento físico, emocional e cognitivo. Mas, como o professor pode entender o *universo infantil*?

"É necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessária a formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças" (Ferreiro, *apud* Aranha, 2020). A teoria de Ferreiro é pertinente quanto à preparação do educador no aspecto psicológico. A partir deste entendimento, o professor pode usar a criatividade para observar e compreender as inquietações, curiosidades e como as crianças aprendem.

Além da *formação psicológica* do educador, "o agir do professor como um intelectual que exerce uma das mais importantes atividades de nossa sociedade, que é justamente a de intervir de forma intencional na formação social da personalidade humana consciente de seus alunos". (Teixeira e Barca, 2019, p.77). Por isso, o profissional que exerce a docência deve ter formação inicial, continuada, e dentro dos cursos acadêmicos a *formação psicológica*, pois a formação sólida, científica/pedagógica contribui para realizar o trabalho educativo com suporte teórico consistente e com propósito (LDB, 1996). Prosseguem sobre a *perspectiva dialética, defendida por Vygotsky*: "Na obra "Psicologia Pedagógica", publicada em 1924, o autor já elucida o papel do professor. Ele "é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando" (Teixeira e Barca, 2019, p. 76).

Para Vygotsky, a função do professor é planejar, estabelecer regras e monitorar. [...] "o autor reserva um papel muito maior e de maior responsabilidade para o professor do que o de simples mediador entre o aluno e o conhecimento."

Em síntese, o educador tem distintas atribuições fundamentais ao exercício docente entre as quais, a ética, o respeito, o compromisso, a lealdade, a afetividade, a empatia e em destaque o planejamento de onde provém todas as ações pedagógicas. “o professor (a) da educação infantil [...] é capaz de planejar aulas com jogos, brincadeiras direcionadas que podem facilitar a aprendizagem das crianças. (Reis e Marciel, 2018, p. 30).

O professor é o profissional que conduz o processo educativo com bases científicas (Teixeira e Barca, 2019, p. 76). A apropriação teórica é essencial, pois, disponibiliza fundamentação científica para planejar, observar, orientar, acompanhar e auxiliar durante todo o procedimento de ensino e aprendizagem do educando. A mediação é necessária no que se refere ao pensamento e a linguagem. (Aranha, 2020, p. 328). Quanto ao termo *mediação* muito usado em publicações, debates e formações de professores, as autoras fazem apreciação e emitem parecer pertinente “A concepção de professor como “mediador”, atribuída a Vygotsky e que predomina no Brasil, não encontra respaldo no sistema teórico do autor e se mostra, inclusive, incompatível com tal abordagem [...] Teixeira e Barca (2019, p. 76).

Vygotsky define que a mediação é o processo e o ato de “uso de mediadores”, a saber: a mediação técnica (mediação por instrumentos técnicos) e a mediação simbólica (mediação por signos). Fundamentada na teoria de Vygotsky, a mediação pedagógica, realizada pelo professor, seria uma modalidade de mediação simbólica e o mediador não seria o professor, mas a linguagem (sistema de signos) utilizada por ele para mediar semioticamente as relações sociais que se processam na escola. Em consonância com o autor, o professor a cada dia pode refletir na práxis educativa, ou seja, representa uma categoria de mediação, assim o educador faz o planejamento com possibilidades de aprendizagens, explora as oportunidades:

[...] o professor deve parar para pensar em métodos alternativos, a flexibilidade e o fato de poder aproveitar a situação para que ocorra a interação e todos saiam ganhando. O professor, a cada dia, deve pensar em atividades que levem o educando a despertar seu interesse por tudo que pode ser feito dentro e fora da sala de aula para uma melhor aprendizagem. (Bezerra *et al*, 2010, p.149).

A atribuição do educador exige um planejamento flexível com aulas interessantes com estratégias que instigam a curiosidade e a imaginação das crianças, pois as experiências possibilitam aprendizagens. (Ferreiro 1979 apud Frazão *et al*, 2010 p.325) A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. A socialização que inicia na família perpassa quando a criança ingressa na escola, colabora na aquisição da linguagem oral e escrita infantil.

3.1 A construção da linguagem e da escrita

A criança no ambiente familiar apropria-se da cultura, e demonstra através do convívio social as relações com o outro, segundo Vygotsky (1896-1934). Para ele, o nível superior da reflexão, do conhecimento abstrato do mundo, tem início nas interações sociais cotidianas, desde as atividades práticas da criança até adquirir a capacidade de formular conceitos Aranha (2020, p. 328).

Ferreiro (1988) analisou a construção do conhecimento, destacando-se seus valiosos estudos de linguística para observar como se realiza a construção da linguagem escrita. As pesquisas, estudos e experiências são fundamentais pois, segundo Aranha (2020) Ferreiro estudou *a psicogênese da escrita*, que comprova que as crianças *reinventam a escrita*. A competência em recriar a linguagem escrita refere-se à habilidade infantil em imaginar e dá distintos sentidos ao ato criativo (p. 329).

A construção da oralidade com embasamento na percepção, conforme pesquisas de Ferreiro e Teberosky, trouxeram mudanças profundas quanto ao ensino das crianças com obstáculos na aprendizagem, “as teorias de Emília Ferreiro foram desenvolvidas em conjunto com Ana Teberosky, pedagoga da Universidade de Barcelona, e produziram um efeito revolucionário nas propostas de superação das dificuldades enfrentadas por crianças com problemas de aprendizagem (Ferreiro, *apud* Aranha,2020).

DCNEI (2009), “Acerca desse tema, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) enfatizam o relevante papel da

língua escrita como prática social à qual as crianças têm direito e pela qual se interessam desde cedo, mesmo antes de os professores a apresentarem formalmente”. (DCNEI) ratifica que a escrita como *prática social* é considerada como direito, ou seja, que as crianças desde muito pequenas expressam sentimentos, são criativas em produzir riscos, rabiscos e garatujas.

Dessa forma é prioritário que o professor esteja disposto a inovar quanto à maneira como ensina, pois as “mudanças ocorridas no século XXI, as crianças dos tempos modernos também não são como as do passado [...] entram no mundo das letras cada vez mais cedo [...]” (Reis *et al*, 2022, p. 139). Se o conhecimento não é algo estático, mas está em constante transformações, percebe-se a importância quanto ao entendimento para a intenção pedagógica: o que eu quero ensinar? Como eu vou ensinar? Quais as estratégias e instrumentos vou usar? Como eu observo e registro o que a criança já sabe ou precisa aprender?

Essas inquietações surgem do planejamento, isso inclui a preparação do ambiente e o uso do caderno de registro, além da compreensão sobre a escrita como *prática social*. No contexto escolar é possível brincar, interagir e aprender com intencionalidade. Portanto, a reflexão e a compreensão do professor são vitais, pois, “A prática educativa na pré-escola [...] que valoriza o planejamento do espaço escolar tendo por base principal dois grandes eixos, a saber: as brincadeiras e as interações, propõe aos educadores um novo olhar sobre a referida prática e a aprendizagem das crianças”. A reflexão sugere a autoavaliação profissional. Além da práxis educativa do educador, as crianças precisam de espaço físico adequado na escola, Hulle e Demasi (2020, p.7):

Na escola as crianças encontram um ambiente rico em estímulos que favorecem a ampliação do conhecimento de si, do outro e do mundo que as cerca. Com isso, elas podem, pouco a pouco, construir aprendizagens que favorecem o desenvolvimento de aspectos linguísticos, sociais, relacionais, sensoriais, cognitivos, afetivos, expressivos e motores.

Os incentivos podem ser cartazes, rotinas feitas com o professor e as crianças. Isso deve fazer da sala de referência e dos demais espaços considerados também como *espaço potencializadores das aprendizagens*. Como *ambientação letrada*, ou seja, nesse espaço a criança tem inúmeras

possibilidades de aprender brincando “condição propícia para a aprendizagem ao disponibilizar livros, revistas, imagens e outros materiais de leitura, para que as crianças possam manuseá-los sem ajuda de adultos” (Reis, 2024, p. 16).

Na perspectiva de Reis e Prado (2017, p.93) “O nosso objetivo consiste em valorizar a fala e a escrita da criança por meio da musicalização, parlendas, interpretação da história contada pela professora com rabiscos e desenhos e, posteriormente, a escrita do nome”. Em resumo, a escrita pode ser realizada nessa fase como na escrita do nome da criança ao término da atividade, cartão para o dia das mães, cartão para o dia do amigo, isso representa a escrita como prática social.

Nota-se que a escrita na Educação Infantil tem sido criticada por aqueles que não compreendem o processo de desenvolvimento da escrita como *prática social*. Na visão das autoras, pode-se usar a letra de uma música para mostrar: letras, letra inicial do nome da criança ou de um colega da turma, identificação de uma palavra conhecida pelas crianças, no dicionário de parede, no Hall da leitura (Projeto aprende+) sem com isso estar antecipando conteúdo do ensino fundamental. Portanto, é nesse momento que as crianças podem aprender sobre as letras brincando, cantando as parlendas e se divertindo. Quanto a isso apresenta-se um parecer favorável. Por sua vez, a importância da Educação Infantil tem sido foco de inúmeras pesquisas nacionais e internacionais”. Para Corsino (2009):

Os resultados dos estudos de Campos (1997), após uma ampla revisão sobre pesquisas realizadas no país e no exterior, inclusive em outros países da América Latina, sobre os efeitos da Educação Infantil, reforçam o fato de que as crianças que frequentam uma Educação Infantil de boa qualidade obtêm melhores resultados em testes de desenvolvimento e em seu desempenho na escola primária [...] (2009, p.4).

As pesquisas indicam resultados positivos às crianças que participam da pré-escola. Isso ratifica o que já tem sido tema de debates em seminários, congressos e cursos de formação. Além disso, outro questionamento merece destaque: “a leitura e a escrita nessa fase”. Sobre isso, Melo (2014) traz a seguinte afirmação: “Dessa forma, uma questão é certa: deve-se trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil. Mas, como devem ser trabalhadas? São

questões relevantes, apropriadas que trazem reflexão para mudanças sobre a prática realizada na pré-escola. As Diretrizes em referência mostram que, muitas vezes, a linguagem escrita não é adequadamente trabalhada nesta etapa da educação básica (p. 150).

O teórico afirma que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas na Educação Infantil. A respeito disso propõe debater “como devem ser trabalhadas?” E vai além, porque como ressaltam as DCNEI (2009), a linguagem escrita não tem sido bem trabalhada nessa fase, mas isso pode mudar. A Educação Infantil precisa progredir, isso depende das políticas públicas e de todos os atores deste segmento, principalmente do professor. Retomam-se as indagações de Melo (2014): a leitura e a escrita na educação infantil como devem ser trabalhadas?

A partir do brincar como experiência educativa/experiência social; a arte e a exploração das múltiplas linguagens; a linguagem oral como expressão da subjetividade da criança e a inovação do fazer pedagógico do professor. Através do uso do brincar como experiência educativa: a atividade com ferramentas lúdicas, traz conhecimentos pelas experiências, Vygotsky (1987):

Uma importante implicação pedagógica dessa compreensão do brincar é a necessidade de a escola favorecer a ampliação das experiências das crianças, pois “quanto mais [a criança] veja, ouça, experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais [ela] disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será (...) a atividade de sua imaginação” (1987, p.18).

As experiências precisam ser expandidas, através das atividades lúdicas, o brincar como “experiência social”, Borba (2009, p.48). No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Na percepção do autor, o brincar permite à criança agir com autonomia, ou seja, apresentam-se *como autoras de suas práticas sociais e culturais*. Ao assumir o papel dentro da história que estão brincando, a criança passa a ser a protagonista das brincadeiras. Borba (2009) reforça a necessidade de “resgatarmos as brincadeiras tradicionais da nossa cultura, das famílias e da comunidade a que pertencem as crianças”. Esse resgate é uma

reparação da cultura esquecida pelo tempo. Outro fator relevante é a arte e a exploração das múltiplas linguagens, Branco e Aguiar (2023, p. 295), de acordo com o Projeto aprende+ (Manaus, 2025):

O relato das professoras quanto ao Projeto aprende+ trouxe um novo olhar sobre a criança, “No CMEI Naide Soares, entendemos a criança como agente ativo de sua própria história, dotados de direitos e capacidades em seus aspectos físico, cognitivo, emocional e social. Portanto, protagonista do seu aprendizado”.

Além da concepção da criança do século XXI, ressaltam as professoras, a importância da arte, “Entendemos também que a arte presente em todas as manifestações do cotidiano desperta nas crianças, alegria, interesse, criatividade, imaginação, curiosidade e inúmeras descobertas” (2023, p. 295), nesse entendimento, explicam as autoras, que a arte em vários sentidos faz a diferença como prática inovadora. “Aprender com arte é muito mais motivador, pois suscita o prazer da descoberta, da autonomia, da autenticidade e do poder criador”. Os estudos mostram o significado da expressão humana “A arte está presente em nossos fazeres cotidianos, mas isso não nos isenta de levarmos para a sala de referência, a arte na sua forma mais elaborada, seja por meio da pintura, escultura, música, dança, teatro e tantas outras formas de manifestações artísticas” (p.301). A arte tem grande valor e produz notáveis aprendizagens às crianças CEM (Manaus,2020, p. 129):

Toda forma de arte envolve expressão, seja qual for a linguagem: música, dança, pintura, escultura, cinema e teatro. Cada linguagem desenvolve-se em um percurso criador. Sendo resultado de aprendizagem, o percurso criativo é desenvolvido, construído pela criança ao longo do tempo e a partir de intervenções e propostas desafiadoras feitas pela professora ou pelo professor.

O professor ao recomendar um trabalho de arte pode envolver as crianças no contexto em que a criança tenha a liberdade de demonstrar através da expressão, a imaginação e a criatividade. Daí a orientação e influência do educador nesse processo dá à criança as condições necessárias para deixar fluir o imaginário. Após a conclusão da atividade de arte, é prioritário que o professor tenha a postura ética-pedagógica de elogiar, ouvir a criança, quanto a arte que criou, entender qual o significado do que construiu, ou seja, a valorização de

cada risco ou rabisco produzido. Evitar o julgamento: o desenho ficou “feio”, ou “não ficou tão bonito”.

As diversas atividades realizadas no CMEI Professora Naide Soares de Oliveira, estão em consonância com o Currículo Escolar Municipal- CEM, (Manaus, 2020, p.115). Organizar situações planejadas no espaço externo, tais como piqueniques ao ar livre [...] promovendo o encontro, [...] com a natureza e com as pessoas da comunidade. O contato com o meio ambiente pode ser interessante e divertido. Outro aspecto a ser observado é a linguagem oral como expressão da subjetividade da criança. Pois, ao utilizar a fala, a criança demonstra preferências, emoções e interações sociais.

Corsino (2009, p.8), lembra que,

[...] a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias. Mas a linguagem é entendida enquanto enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança [...].

A criança como ser social agora tem vez e voz, e precisa ser ouvida pelo professor, pois através das distintas expressões mostra preferências, ideias, opiniões que podem ser de grande valia.

A expressão da voz por meio de suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras –, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. As ações referidas podem ir “ampliando o universo cultural dos seus atores (Corsino 2009, p.8).

As crianças demonstram sentimentos e escolhas através da articulação do corpo, e assim se expressam, não restrito a linguagem oral. Por isso, a percepção e observação pedagógica é essencial para compreender o comportamento infantil. Ademais, o processo educativo é fundamental a inovação do fazer pedagógico do professor no ambiente escolar, Corsino (2009, p. 9-10). Exige do profissional do ensino uma conduta apropriada, que esteja pronto para ouvir a criança.

Os espaços disponíveis para as atividades precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas

também na sua postura, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos.

O professor, dentro ou fora desse espaço, deve ter: postura ética, saber conduzir o processo de mediação, ser bom ouvinte e principalmente estar cheio de entusiasmo que contagie as crianças, encoraje-as com estímulos e incentivos para que estejam interessadas pelo assunto que será ensinado.

Corsino (2009) lembra que “são os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades [...]”.

Além disso o educador é visto como,

a ponte com as famílias e a comunidade, que promovem trocas sobre o desenvolvimento, as conquistas e as necessidades das crianças, que esclarecem os pais sobre os mais diversos assuntos que dizem respeito à infância, que organizam eventos e atividades culturais e socializadoras (Corsino 2009).

A afirmativa de Corsino que exalta a ação pedagógica do educador está cheia de sentidos, pois somente o professor, comprometido com o ensino, observa as fragilidades humanas das crianças e busca alternativas para superá-las, valoriza as conquistas, demonstra atenção e está sempre pronto para ouvir o que as crianças têm a dizer, elogia sempre as produções com riscos e rabiscos, atitudes que fazem a diferença na aprendizagem.

Entre tantas ações realizadas, descreve-se um relato de experiência que mostra como o professor pode aperfeiçoar a prática docente, Branco e Aguiar (2023, p. 295) descrevem uma experiência significativa que aconteceu no ano de 2022 em uma escola (CMEI) na cidade de Manaus- AM, de acordo com a figura 01 abaixo:

Figura 01 - Experiência - CMEI - Manaus

A experiência narrada surgiu após a observação de que havia um desperdício de frutas que eram servidas na hora do lanche das crianças. Talvez por desconhecerem seus valores nutricionais e sua importância para a saúde, as crianças não as consumiam e até mesmo jogavam-nas no lixo. Começamos nossa experiência visitando a área externa da escola. Na aula “brincando de cuidar da horta” realizamos alguns cuidados com as plantinhas, regando e tirando o matinho. Conversamos sobre uma árvore frutífera próxima ao muro. Várias indagações surgiram: como nasceu ali? o que foi preciso para crescer? Explorando o ambiente descobrimos várias frutinhas amarelas caídas no chão, era o taperebá, uma fruta da nossa região. Elas pediram para comer, queriam experimentar, sentir o sabor da fruta. [...] Expliquei que a mistura das frutas se transforma em salada de frutas. Nesta atividade na horta as crianças foram perceptivas, curiosas, demonstraram cuidado, interesse ao explorar o ambiente. Ampliaram suas experiências, compartilharam suas descobertas, enriquecendo sua aprendizagem com alegria e descontração. A curiosidade das crianças despertou o interesse delas pela salada de frutas. Senti o desejo de despertar nelas novos hábitos alimentares, nasceu a vontade de fazermos arte com a salada de frutas. E claro, os nossos parceiros nessa aventura, seriam os pais. Depois de indagar e escutar as crianças, notei a necessidade de explorar um pouco mais sobre a importância das frutas na nossa alimentação. Então resolvemos fazer uma salada de frutas com artes para despertar hábitos saudáveis com criatividade e imaginação, explorando as cores, as formas e os sabores nas diferentes linguagens artísticas.

Vê-se a experiência com a natureza e a aprendizagem significativa. A seguir o detalhamento da aplicação das atividades no cotidiano escolar, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Descrição das Atividades

Atividade	Ação das crianças	Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Visitando a área externa da escola	Demonstraram cuidado e interesse ao explorar o ambiente.	Experiências da natureza
Na aula “brincando de cuidar da horta”	Realizamos alguns cuidados com as plantinhas, regando e tirando o matinho. Cuidado com o meio-ambiente.	Exploração do seu entorno
Conversamos sobre uma árvore frutífera próxima ao muro	Várias indagações surgiram sobre a grande árvore: como nasceu ali? o que foi preciso para a planta crescer?	Levantando hipóteses
Explorando o ambiente descobrimos várias frutinhas amarelas caídas no chão, era o taperebá, fruta da região norte.	As expressões no rosto, o anseio, o receio e as diversas caretas ao provar a frutinha. Será que é doce ou azeda? (grifo da autora)	Interações e brincadeiras com: observação e manipulação de objetos;

Fonte: Branco e Aguiar (2023).

O quadro 02 apresenta a descrição da práxis educativa de acordo com o Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A professora desempenhou com êxito e dedicação o trabalho com as crianças. A avaliação dessas atividades: as crianças ampliaram suas experiências, compartilharam suas descobertas, enriquecendo sua aprendizagem com alegria e descontração (Branco e Aguiar, 2023, p. 295-296):

Buscamos por meio das experiências sugeridas no ambiente escolar, proporcionar meios, condições e oportunidades para que elas utilizem seus conhecimentos prévios e construam novas aprendizagens que possam oportunizar a exploração do mundo a sua volta.

O relato de experiência citado demonstra a relevância dos espaços da escola para o desenvolvimento das crianças, como prioritário a atuação da professora aproveitando a oportunidade de ensinar em um ambiente da natureza.

4 A implantação do Projeto Aprende+: desafios à leitura/escrita no ensino infantil

O Projeto Aprende+ foi lançado na cidade de Manaus no dia 14 de março de 2024. O Ministério da Educação (MEC) é responsável pelo programa "Aprende+" da Educação Infantil, o referido programa está sendo desenvolvido em todo o país. O programa visa fortalecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a qualidade do ensino e o acesso à educação de qualidade. O detalhamento sobre o projeto "Aprende+, conforme o quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Programa "Aprende+"

Objetivos	Público-alvo	Implementação	Conteúdo
O "Aprende+" busca garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que estimule seu desenvolvimento	Criança, do 1º e 2º período da Educação Infantil.	O programa é implementado em parceria com as unidades federativas (estados e municípios), que adaptam as estratégias às suas realidades locais.	Abrange diversos temas, como linguagem, matemática, ciências e outras áreas do conhecimento, com foco na aprendizagem significativa e na autonomia do aluno.

físico, psicológico, intelectual e social.			
--	--	--	--

Fonte: Guia de orientações Pedagógicas, Aprende+. (Manaus, 2025).

O quadro 3 descreve a organização do projeto com o direcionamento pedagógico descrito no Guia de orientações (MANAUS, 2025). O Guia é um documento que norteia o Projeto Aprende+ na Educação Infantil, construído com a contribuição dos profissionais de nossa Secretaria. A construção deste instrumento visa à integração das práticas, das vivências, à materialização e à socialização do trabalho [...]. Em síntese a ação educativa precisa estar em sintonia com os direitos de aprendizagem (BNCC, 2017). A seguir descreve-se a finalidade do projeto, conforme o quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - A organização do Projeto Aprende+

Projeto Aprende+ na Educação Infantil	Objetivo/finalidade
Guia de Orientações Pedagógicas	Possui teor colaborativo e tem por finalidade compor e nortear as atividades propostas no planejamento pedagógico, o qual deverá ser utilizado dentro de um contexto de estudo, avaliação e reflexão das práticas docentes, coerentes com os objetivos de aprendizagem listados nos Campos de Experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações [...]
Roteiro de Imersão da Criança na Cultura Escrita	Fase Pré-escola (1º e 2º Período), com o objetivo de fomentar as múltiplas linguagens com investimento pedagógico intencional nos processos de desenvolvimento da oralidade e a apropriação da função social da leitura e da escrita, promovendo diferentes práticas letradas e sistematização de mediações pedagógicas docentes quanto à imersão da criança na Cultura Escrita.
O uso do Roteiro pelo professor	O (a) professor(a) possui autonomia e protagonismo quanto à articulação do Roteiro de Imersão da Criança na Cultura Escrita em seu planejamento, sendo um instrumento norteador para a sistematização da prática pedagógica relacionado ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita na pré-escola.

Fonte: (Manaus, 2025).

O Quadro 4 detalha as possibilidades de aprendizagens. A Divisão de Educação Infantil apresenta “O Guia de Orientações Pedagógicas do Projeto Aprende + na Educação Infantil”, que é um documento que traz indagações interessantes e necessárias, com intencionalidades, fazeres e avaliações

permeadas de propósitos que atendam, principalmente, às seguintes questões: O que fazer? Para quem fazer? Como fazer?

A divulgação feita pelo portal Banzeiro News (2024), explica que “o projeto “Aprende +”, instituído em 246 escolas e envolvendo 43 mil crianças da rede municipal, é mais um reforço no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil”. (Alfabetiza, 2024). O texto citado trata de *reforço*, ou seja, intensificar o processo vivenciado pelas crianças e sua *imersão na cultura da escrita e da leitura*. Para Oliveira (2009) e Reis (2018) quando as crianças entram em contato com distintos tipos de material escrito é considerado como um estímulo valioso e assim a escrita e a leitura tornam-se ponte para novas aprendizagens. É interessante que as crianças tenham a oportunidade de conhecer e interagir no mundo letrado com muita diversão, por exemplo: uso de rótulos para identificar um produto e a letra inicial do seu nome. Pinheiro (2010) afirma [...] trabalhando com rótulos de algumas mercadorias que toda criança tem contato diariamente, como: pasta de dente, café, açúcar, sabão em pó, mostrar para as crianças que o remédio que ele toma tem um nome, como identificá-lo[...]. Esses recursos são eficientes, pois tornam as aulas mais interessantes.

As práticas já mencionadas representam o avanço da Educação Infantil na cidade de Manaus através da implantação do Projeto Aprende+. A seguir trata-se sobre a pesquisa que envolve a leitura e escrita nessa etapa de ensino. “Observamos que práticas relacionadas ao processo de alfabetização em turma de pré-escola, foram compreendidas como bons exemplos de leitura e escrita [...]” (Nunes & Corsino, 2019) conforme o evento a seguir:

Figura 02 - Relato de experiência

São muitos os bons exemplos de práticas de leitura e escrita nessa sala. Além das atividades diárias de escrita coletiva da Agenda do dia e do Ajudante do dia, já citadas aqui, foram observados dois jogos bastante interessantes. Um deles foi o “bingo de nomes” em que as cartelas eram nomes de comidas típicas do São João (MILHO, MUNGUZÁ, CANJICA, etc.). A professora chamava o nome de uma letra retirando de um saquinho e as crianças riscavam a letra correspondente em sua cartela.

A figura 02 traz a experiência com uso de ferramenta pedagógica, como mencionado “bingo de nomes”, pois torna a aula diferente e contribui com a

consciência fonológica. A partir dos *Campos do Aprende+* é possível apresentar letras e palavras conhecidas pelas crianças, segue-se com os detalhes da aplicação dessas atividades no cotidiano escolar, conforme o quadro 05 abaixo:

Quadro 05 - Aplicação pedagógica do Projeto Aprende+

Atividade	Ação da criança	CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO-
Bingo de nomes: cartelas eram nomes de comidas típicas do São João (MILHO, MUNGUZÁ, CANJICA. A professora chamava o nome de uma letra retirando de um saquinho	E as crianças riscavam a letra correspondente em sua cartela.	EXPERIÊNCIA LEITORA: Leitura e apreciação de imagens;
O Bingo dos sons	Devem observar o som inicial da palavra chamada pela professora (por exemplo, “MELECA”) e ver se combina com o som inicial das figuras que estão em sua cartela.	EXPERIÊNCIA LEITORA Brincadeiras sonoras: com rimas;

Fonte: Nunes e Corsino (2019).

O quadro 05 descreve os instrumentos utilizados: uso de atividade lúdica “brincar com o bingo”. A professora ao apresentar o conteúdo com a temática *comidas típicas*, trouxe à sala de referência um assunto que faz parte do convívio familiar e social, onde as palavras apresentadas são conhecidas pelas crianças. Sendo assim, quando as aulas são contextualizadas, a aprendizagem acontece de maneira interessante e prazerosa. A seguir aborda-se sobre o Currículo da Educação Infantil.

4.1 O Currículo Escolar Municipal- CEM: progressos e impasses

A Educação Infantil na cidade Manaus antes era conduzida pelos princípios dos documentos legais e através da Proposta Pedagógica Curricular para Educação Infantil (2013;2016), no ano de 2022, a SEMED/Manaus estabelece o Currículo específico para essa faixa etária, elaborado de forma sistêmica e colaborativa por uma comissão composta por mais de 120 profissionais da educação, representantes de professores, pedagogos, gestores, assessores,

formadores e técnicos (MANAUS, 2020, p.5). O Currículo construído pelas mãos dos que fazem a educação no país é favorável, documento definido encontra amparo na legislação vigente. O Currículo traz normativas fundamentais em três pilares:

A Educação Integral apresentada como 1º pilar, contribui para a equidade, respeito, diversidade e inclusão como eixos fundamentais na formação integral do sujeito. O 2º pilar diz respeito às Aprendizagens e Desenvolvimento, garantindo o direito de todos os estudantes, sem distinção, ao desenvolvimento das habilidades e domínio de competências adequadas às transformações sociais [...] o 3º pilar que trata dos Processos de Ensino, abordando o desenvolvimento profissional com base na concepção de Educação Integral, democrática, inovadora e transformadora. (Manaus, 2020, p.5).

O primeiro pilar *A Educação Integral* consiste em colaborar na educação integral, holística, global do ser humano. O segundo pilar refere-se às *Aprendizagens e Desenvolvimento* mediante as garantias quanto aos direitos à educação de qualidade para todos de acordo com a Constituição Federal Art. 205 (1988) “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”. O terceiro pilar que discorre dos *Processos de Ensino* e nesse contexto de mudanças reforça o aperfeiçoamento do professor, a práxis educativa, ou seja, a teoria que fundamenta e auxilia na prática pedagógica com a compreensão ampla da educação.

Os documentos confirmam que a formação integral envolve vários fatores, entre eles o currículo específico para essa etapa. A criança ao entrar na Educação Infantil já traz do contexto familiar diversos conhecimentos adquiridos na convivência do cotidiano como: as expressões emocionais (alegria, choro entre outros) apresenta o desenvolvimento da oralidade desde muito pequeno. Traz a cultura vivenciada pelos familiares e isso é essencial para o aperfeiçoamento integral da criança. Vale ressaltar que as crianças agora iniciam a caminhada escolar mais cedo, antes dos três anos de idade. Diante das mudanças ocorridas no século XXI, as crianças dos tempos modernos também não são como as do passado, outrora os pequenos adentravam a instituição de

ensino somente aos seis anos de idade, agora isso é bem diferente elas entram no mundo das letras cada vez mais cedo aos quatro anos (Reis *et al*, 2022).

A sociedade atual trouxe alterações diversas entre elas relacionadas ao direito de as crianças estudarem. Percebe-se que a cada dia elas têm a possibilidade de adquirir distintas experiências que são disponibilizadas no espaço escolar. As autoras abordam sobre “a criança e o universo da escrita”, entretanto é necessário incluir a leitura nesse universo. Destaca-se que as crianças não aprendem sobre as letras somente na escola, pois a sociedade está repleta de propagandas e placas informativas proporcionando ao indivíduo a imersão no mundo letrado. Continua (Reis *et al*, 2022) “Além, que no cotidiano é possível encontrar as letras em distintos lugares como na placa de trânsito, no supermercado, padaria, lojas, na internet. Ou seja, as letras estão em toda parte, em vários ambientes”. A escola é o local propício para que a leitura seja realizada com intencionalidade como requer o processo de aprendizagem como determina o Roteiro de imersão da criança na cultura escrita do Projeto Aprende+ “Sabemos que a Educação Infantil é um espaço e lugar de brincar. De educar. De cuidar. De oferecer oportunidades para a criança se reconhecer no mundo e encontrar nele diferentes formas de se relacionar” (Manaus/CEM, p.82).

Quanto ao Currículo infantil a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) apresenta como devem ser trabalhados os conteúdos na pré-escola para o 1º e 2º períodos. “Escuta, fala, pensamento e imaginação eixos estruturantes: interações e brincadeiras. Progressão dos objetivos de aprendizagem”. Sabe-se que os objetivos previstos na BNCC são significativos, oportunizando reconhecer nomes em contextos em que o educador faz a leitura de contos, e lendas. Como sugestão a organização de uma receita culinária; localizar nomes específicos em uma lista de palavras conhecidas pelas crianças.

A pesquisa realizada comprova que já houve um progresso quanto a utilização de material didático para a fase infantil, ação do Ministério da Educação e Cultura- MEC, foi aprovado o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. A apresentação deste material trouxe entusiasmo para uns professores e crítica para outros que não aceitam que na fase da pré-escola as crianças podem fazer uso de livro, e não deixarem o brincar e as interações de lado. Desta forma, foi elaborado o primeiro livro didático para o ensino infantil, 1º e 2º períodos da

pré-escola, livro que contribui como ferramenta pedagógica, auxílio ao professor. O material impresso traz o ensino de forma intencional com objetivo a ser alcançado, conforme a figura 03 abaixo:

Figura 03 Livro didático para Educação Infantil



Fonte: MEC (2022)

A figura 03 apresenta os livros Adoletá volume 1 e 2, que abrangem os 1º e 2º períodos da pré-escola com atividades diversificadas: As vogais e o som que representa; Rima e sons; Manipulação silábica; Identificação de som nas palavras e coordenação motora fina de letras e números.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo, constatou-se que a Educação Infantil é uma das fases da infância em que as crianças têm a oportunidade de conhecer e descobrir o mundo da imaginação e das letras. Este estudo tem o objetivo de trazer reflexão e autoavaliação pedagógica, pois, a criança mesmo que ainda não tenha desenvolvido a oralidade já consegue, brincar, a linguagem oral e escrita precisa estar dentro do contexto social em que os alunos vivem, pois assim os conteúdos ministrados terão significado para elas, aguçando a curiosidade e o encantamento pela leitura. A pesquisa mostrou os resultados da Meta 01 do PNE/PME que não foi alcançada em 2021, relativa à ampliação da quantidade de matrículas. Trouxe questionamentos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil e como devem ser trabalhadas, destacando que é a partir do brincar como experiência educativa/experiência social; a arte e a exploração das múltiplas linguagens; a linguagem oral como expressão da subjetividade da criança e a inovação do fazer pedagógico do professor, pois, é o professor que auxilia o

processo de aprendizagem precisa inovar em sua prática e usar os recursos disponíveis como a roda de história, roda de conversa, contação de histórias para tornar as aulas mais interessantes. O educador ao observar cada traço, rabisco, desenho, pintura que a criança venha a construir valorize e elogie. Portanto, comprovou-se que a práxis educativa está sendo inovada com as sugestões e orientações do Projeto aprende +, representa melhoria para o ensino infantil. Contudo, como primordial em todos os avanços está relacionado a atuação do professor com compromisso ético e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio José. A tecnologia como recurso pedagógico na sociedade do conhecimento. Bauru. v. 6 n. 1. In: **Revista JURISFIB**. Edição Especial - 10 anos Curso de Direito FIB, 2015, p. 164. Disponível em: <https://revistas.fibbauru.br/jurisfib/article/view/216/197>. Acesso em 20 de jun.2025.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral Brasil**. 4. Ed. São Paulo: Moderna,2020.

AULETE, Francisco Júlio de Caldas. **Biblioteca digital**. 1881. UNESP, Universidade Estadual Paulista. 2022. <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/c33718fd-d7aa-45c7-adb8-2aa18fcf5440>. Acesso em: 20 de jun de 2025.

BEZERRA, Eunice et, al. Ausência da interação no processo de ensino aprendizagem Moraes, et al (Org). In: **Debates Contemporâneos: experiência de estágio na cidade de Manaus**. Manaus: UNINORTE 2010, p. 145-151.

BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura**. In: Salto para o Futuro. 2009. p, 48. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48566816/175810Cotidiano-libre.pdf?1473015197=&response-content-ddiano.pdf&Expires=1746396554&S>

BRANCO, Roseléia Lopes Castelo; AGUIAR, Sinara Narciso de Lima. Artes na pré-escola: explorando as múltiplas linguagens no cotidiano escolar. In: **Narrativas docentes na pré-escola**: (Com) partilhando experiências realizadas com crianças da rede pública municipal de Manaus. 2023, p. 295-302.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF. 1996. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 23. Dez.1996, p. 27833.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** — Volume 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 10 de mai.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017.

BROERING, Adriana de Souza. **Quando a Creche e a Universidade se encontram: Histórias de estágio**. Luciana E. Ostetto (org). In: *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de Professores*. 5ª ed. Campinas- SP. Papirus editora 2015.

CORSINO, Patrícia. O cotidiano na Educação Infantil. In: **Salto para o Futuro**. /TV Escola/SEED/MEC 2009, p.4.

FERREIRO, Emília. **Apresentação da linguagem e o processo de alfabetização**. 1979.

FRAZÃO, Paula. Suzana, et al. A Linguagem e Escrita como forma de Aprendizagem. In: Moraes, Maria do Perpetuo Socorro Bandeira et al (Org). In: **Debates Contemporâneos: experiência de estágio na cidade de Manaus**. Manaus: UNINORTE 2010, p. 325.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MANAUS. **Proposta Pedagógica Curricular-Revisada**. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/versão-final-2016-Proposta-Pedagógica-Curricular-Revisada.pdf>. Acesso em: 03 jul 2022.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação. Vol. 1 - Nº 1, 2017. In: **Revista do Conselho Municipal de Educação de Manaus**.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Escolar Municipal**. Manaus: SEMED, 2020.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de Orientações**

Pedagógicas Aprende+. Elis Cristina Vieira Lima (org.). 2025.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Leitura e Escrita na Educação Infantil:** das orientações teórico-metodológicas às práticas docentes. Centro de Educação | Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tópicos Educacionais, Recife, v.20, n.2, jul/dez. 2014.

MONTEIRO BRASIL, Carlos Rafael. **Avaliação na Educação Infantil:** Reflexões sobre a prática e seus pressupostos. In: Ensino em Perspectivas. Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 1-12, 2025. Disponível em:<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em 03 de mai. 2025.

NUNES, M. F. R., & Corsino, P. (2019). **Leitura e escrita na educação infantil:** contextos e práticas em diálogo. Cadernos De Pesquisa, 49(174), 100–126. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109>.

OLIVEIRA, Joaquina Maria Batista de. Encantos e Desencantos do leitor. In: **Revista de Educação do Centro Universitário do Norte.** Manaus- número 4- Jun/dez. 2009.

PINHEIRO, Coutinho. Lígia, et al. A Leitura e o Cotidiano do Educando. Moraes, Maria do Perpetuo Socorro Bandeira et al (Org). In: **Debates Contemporâneos: experiência de estágio na cidade de Manaus.** Manaus: UNINORTE 2010, p.179.

REIS, Maria Lúcia Serique; PRADO, Helane Mary de Oliveira. A Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil e o Contexto Social. In: Livro de ANAIS da III Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério- tecendo diálogos: Formação continuada e experiências didáticas”. Educomunicação e Linguagem. **Revista Eletrônica Mutações.** 2ª ed. Vol.9, nº 16- Manaus.2017. p.93-96.

REIS, M. L. S; PRADO, H. M. O. Os espaços educativos como potencializadores das aprendizagens na educação infantil. In: ANAIS da IV Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério- Formação continuada: tecendo diálogos sobre o cotidiano escolar e práticas inovadoras. **Revista Eletrônica Mutações.** Ed. 2018/02. V.10, n.17. 2018. p. 87-91.

REIS, M.L.S; MARCIEL, E. R. S. A prática educativa na pré-escola. In: ANAIS da IV Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério- Formação continuada: tecendo diálogos sobre o cotidiano escolar e práticas inovadoras. **Revista Eletrônica Mutações.** Ed. 2018/02. V.10, n.17. 2018. p.26-30.

REIS, et.al. A construção da leitura e da escrita pelas experiências da educação infantil. In: **Novas tendências e perspectivas da educação:** métodos e práticas. Ed. Aya.vol. 3. 2022.Disponível: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L186C10.pdf>

Acesso em: 29. Abr. 2025.

REIS, M. L.S; MARCUZZO, V. Acolhida na educação infantil: fator essencial para o desenvolvimento da criança In: **Narrativas docentes na pré-escola:** (Com)partilhando experiências realizadas com crianças da rede pública municipal de Manaus. 2023, p. 77-83.

REIS, M. L.S. Fatores de influência no processo de aprendizagem da educação infantil: conquistas e desafios em uma escola municipal da cidade de Manaus/Amazonas – Brasil. In: **Revista Ft. Ciências Humanas**, Volume 28 – Ed. 137/Ago. 2024. Disponível em: revistaft.com.br/fatores-de-influencia-no-processo-de-aprendizagem-da-educacao-infantil-conquistas-e-desafios-em-uma-escola-municipal-da-cidade-de-manaus-amazonas-brasil/. Acesso em: 13 de mai. 2025.

SILVA, Daniela Santos e SANTOS, Juracy Marques dos. Ecopercepções: representações sociais da natureza no universo infantil. **Educação**. Santa Maria [online]. 2019, vol.44 [citado 2025-05-02], e33823. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100025&lng=pt&nrm=iso>. Epub 11-Nov-2020.

_____, Paula. Suzana, et al. A Construção da Criança na Linguagem Oral e Escrita. In: Moraes, Maria do Perpetuo Socorro Bandeira et al (Org). **Debates Contemporâneos**: experiência de estágio na cidade de Manaus. Manaus: UNINORTE 2010, p. 324.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. In: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. RECC, Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, mar. 2019.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CONHECENDO O MUNDO ENCANTADO DAS LETRAS COM A CLOE

Carmelita Aparecida Martins ¹

Francisca da Silva Ferreira ²

RESUMO

O amadurecimento da competência metalinguística, por meio da consciência fonológica, proporciona à criança o acesso à manipulação cognitiva no âmbito fonológico da fala, de forma consciente e segura, durante o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Partindo da proposta de inserir as crianças no universo da leitura e da escrita de maneira lúdica, iniciamos o trabalho com a consciência fonológica por meio do método fônico, demonstrando-lhes a importância da estrutura sonora da fala. Essa é considerada uma habilidade fundamental para a aquisição da leitura e da escrita, pois o reconhecimento dos sons antecede a fala, o que culmina no processo de escrita. Ao adquirir a consciência fonológica de maneira lúdica e prazerosa, a criança percorre o processo de alfabetização, desenvolvendo integralmente suas habilidades.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo inserir as crianças no universo da leitura e da escrita de forma lúdica, a partir do desenvolvimento da consciência fonológica, utilizando o método fônico como recurso pedagógico.

O projeto Conhecendo o Mundo Encantado das Letras com a Cloe foi desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Raimundo Nonato de Aguiar, com as turmas do 2º período (A, B, D e E), dos turnos matutino e vespertino, totalizando 90 crianças.

O documento norteador dessa iniciativa foi o Currículo Escolar Municipal (MANAUS/CEM, 2020), além do Projeto Aprende+, que proporcionou a realização deste trabalho por meio das múltiplas linguagens — estratégias

¹ Especialista pelo curso de Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade Líbano – FL – RJ. Pós-graduada pelo Curso de Especialista Em Educação Infantil pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: carmelita.martins@semed.manaus.am.gov.br

² Pós-graduada pelo Curso de Gestão Pública Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Especialista em Letramento Digital pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: francisca.dasilva@semed.manaus.am.gov.br

utilizadas para promover o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças, explorando sua criatividade, imaginação e produções no ambiente em que estão inseridas.

Embora se pense que o processo de leitura inicia-se com o reconhecimento das letras, sua origem ocorre bem antes, quando a criança começa a compreender que as letras representam sons. Todo o processo de aprendizagem da leitura tem início na percepção dos sons da língua, ou seja, na consciência fonológica.

Com base nos documentos mencionados, concretizamos nossas ideias e demos início a ações pedagógicas voltadas à imersão das crianças no mundo mágico da leitura e da escrita. “O trabalho com a leitura, escrita e oralidade deve ser simultâneo, considerando os contextos significativos das crianças” (Manaus, 2020, p. 131).

Esse projeto está em consonância com as estratégias para o atendimento da Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Manaus – PME (2015-2025), que visa:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o fim da vigência deste PME (Manaus, 2015).

[]

1.14 preservar as especificidades da educação infantil na organização do sistema municipal de educação, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos de idade em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de seis anos de idade no ensino fundamental;

Ao estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de maneira lúdica e significativa, o projeto contribui diretamente para o cumprimento dessa meta, respeitando os direitos de aprendizagem das crianças e fortalecendo os vínculos com o território educativo.

1 Compartilhando nossas experiências

Ao iniciarmos as atividades do ano letivo de 2024, fomos informados de que o Projeto Aprende+ seria inserido em nosso currículo. Esse projeto propõe

vivências que possibilitam às crianças o acesso às múltiplas linguagens por meio do lúdico, despertando nelas a curiosidade e o desejo de aprender brincando.

Aproveitamos essa oportunidade para dar início ao nosso projeto “Conhecendo o Mundo Encantado das Letras com a Tartaruga Cloe”, que sonhava em aprender a ler. Apresentamos às crianças a história da Cloe, personagem criada pela autora Lorena Lima, e propusemos um desafio: “Vamos aprender a ler e, ao mesmo tempo, ensinar a Cloe a ler também? O que vocês acham, crianças?”

A resposta foi entusiástica, acompanhada de muitos sorrisos. As crianças acharam incrível a ideia de ensinar uma tartaruga a ler. Num primeiro momento, contamos a história da Cloe. Em seguida, explicamos às crianças que as letras possuem sons e, posteriormente, recebem um nome. Utilizamos o método fônico para apresentar os sons de cada letra e como esses sons, juntos, formam palavras — como o próprio nome da criança, nomes de objetos e de lugares.

As crianças passaram a demonstrar grande curiosidade: Como um som poderia representar uma letra? Como esse som poderia se transformar em uma palavra? Ver os olhinhos brilhando em sala de aula, cheios de vontade de aprender, aguça ainda mais o nosso desejo de ensinar.

“O trabalho com a leitura, escrita e oralidade deve ser simultâneo, considerando os contextos significativos das crianças” (Manaus, 2020, p. 131). De acordo com o Currículo Escolar Municipal de Manaus, a Educação Infantil deve proporcionar às crianças, por meio das experiências leitoras e escritoras, momentos de criação, recriação e transformação do aprendizado, de forma lúdica e prazerosa, despertando a imaginação e a curiosidade.

Nosso projeto integra o planejamento pedagógico anual, com ênfase em atividades que envolvem histórias, músicas, poemas, lendas, parlendas, rimas, aliterações e outras manifestações da linguagem. Realizadas de forma lúdica, essas práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica de maneira divertida e significativa.

Ao apresentar às crianças o universo da leitura e da escrita, associado à ludicidade, promovemos uma aprendizagem prazerosa e incentivamos o desenvolvimento de habilidades e competências conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A BNCC orienta que a Educação Infantil deve

garantir experiências de aprendizagem nos Campos de Experiência. “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Corpo, gestos e movimentos” e estabelece como objetivos para crianças de 4 a 5 anos:

- EI03EF04 – Demonstrar interesse pela leitura de histórias;
- EI03EF06 – Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- EI03EF08 – Experimentar práticas de escrita por meio do uso de letras e outros sinais gráficos;
- EI03EF09 – Perceber relações entre a sonoridade e a escrita de palavras.

Esses objetivos estão diretamente alinhados à proposta do projeto, que busca desenvolver a consciência fonológica de forma lúdica e significativa.

Na Educação Infantil, o brincar é um dos pilares que integra os saberes das múltiplas linguagens. Nesse contexto, ao brincar, a criança desenvolve a imaginação, expressa suas necessidades e desejos, amplia suas interações sociais e estimula aspectos essenciais como a fala, o raciocínio lógico, a concentração e a memória. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) as interações e brincadeiras são imprescindíveis nas práticas pedagógicas:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...]

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2009).

A partir da contação de histórias ou da apresentação de músicas, promovemos rodas de conversa nas quais as crianças têm acesso aos livros, letras das músicas, poemas e alfabetos móveis, podendo explorar e se apropriar do conteúdo trabalhado — tudo isso de forma lúdica. Em seguida, partimos para a prática, onde as crianças expressam suas percepções sobre o que aprenderam. A personagem Cloe está presente em todos esses momentos de aprendizagem. Não seguimos uma ordem alfabética para o reconhecimento dos

sons das letras. A sonorização é feita com base no contexto: no título da história, no nome de um personagem ou conforme o planejamento do dia. Por exemplo, ao trabalharmos a história dos “Três Porquinhos”, destacamos a sonorização das letras T, O, P e U. Normalmente, as histórias e músicas são exploradas em dois dias.

A sonorização também acontece na chamada interativa: as crianças escrevem o som de cada letra até formar o próprio nome. Isso também ocorre com títulos de histórias, nomes de músicas e outras palavras. Quando surgem dificuldades no reconhecimento ou na escrita dos sons — algo comum neste processo de desenvolvimento — as crianças têm acesso a materiais de apoio expostos na sala e à mediação da professora.

Com o passar dos meses, percebemos avanços significativos no desenvolvimento da oralidade e da escrita. É notável a evolução no momento em que propomos a sonorização de sons para a escrita de palavras. As crianças conseguem identificar os sons e escrever as letras correspondentes com confiança e autonomia. Esse processo é encantador para as crianças, suas famílias e também para nós, professoras.

Durante a realização do projeto, tivemos a oportunidade de incluir as famílias no processo de aprendizagem. Convidamos os responsáveis a participar de atividades como pesquisas e contação de histórias, por meio da “Bolsa de História”, que disponibilizou livros de diversos gêneros. Também repassamos orientações sobre como trabalhar a consciência fonológica de maneira lúdica em casa.

Ao longo do ano, observamos o desenvolvimento das habilidades das crianças durante as atividades e por meio dos relatos dos responsáveis. Como relata a mãe do S. uma criança Atípica:

Bom, o S. ele teve um excelente desenvolvimento no seu aprendizado, pois aqui em casa eu tentando fazer ao menos ele segurar o lápis era difícil. Ele aprendeu não só a segurar um lápis, ele aprendeu a escrever seu próprio nome, aprendeu a colorir de um jeito impressionante, sabe as letras do jeito correto e eu sinto muito orgulho do meu filho pois ele se dedicou muito a aprender mesmo com algumas dificuldades. Ele é brilhante! (V. A.).

O relato da mãe evidencia o quanto avançamos no desenvolvimento das crianças e como é gratificante partilhar momentos como esse com elas e suas famílias.

2 Ressignificações de saberes docentes

A consciência fonológica desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, destacando-se como uma habilidade fundamental tanto para a alfabetização quanto para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ainda que esse processo ocorra de forma natural, a estimulação adequada é essencial para garantir uma aprendizagem eficaz e significativa.

A utilização de estratégias lúdicas, que expõem a criança à língua falada e escrita, aliada à atuação efetiva de professores e pais, contribui significativamente para a consolidação dessa etapa da aprendizagem. Isso evidencia que a prática pedagógica do educador, enquanto mediador, requer um olhar atento e orientador, capaz de oferecer às crianças um mundo de possibilidades — em espaços coloridos e estimulantes — que despertem seu interesse e curiosidade.

Assim, a inserção das múltiplas linguagens na Educação Infantil oportuniza às crianças o enriquecimento de seu aprendizado por meio de experiências leitoras e escritoras vividas de maneira lúdica e prazerosa. Ao conduzir as crianças em uma viagem pelo mundo da imaginação e, ao mesmo tempo, favorecer o reconhecimento da fala e da escrita — dimensões que caminham juntas —, conseguimos alcançar nosso objetivo: desenvolver a consciência fonológica. Esta é uma das habilidades mais importantes para o início do processo de alfabetização.

Essa competência deve ser estimulada desde os primeiros anos da Educação Infantil, como parte do processo de inserção da criança no ambiente escolar. Assim, são formados os conceitos necessários para facilitar a aquisição da leitura e da escrita ao longo de sua trajetória escolar.

Sendo assim, podemos afirmar que investir no campo da consciência fonológica desde os primeiros anos de vida é essencial para o sucesso escolar

e para a consolidação de uma base sólida na leitura e na escrita ao longo da vida da criança.

Dessa forma, cabe ao professor ressignificar continuamente seus saberes, refletindo sobre sua prática e buscando estratégias que respeitem o tempo e o desenvolvimento de cada criança. Valorizar o lúdico, compreender a importância da consciência fonológica e atuar com intencionalidade são atitudes que tornam o processo educativo mais eficaz, humano e transformador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

LIMA, Lorena. **Cloe, a tartaruga que queria aprender a ler**. [Autora independente], 2023.

MANAUS. Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Ano XVI, Manaus, Edição 3674.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil**. Manaus: SEMED, 2020.

ANEXOS

Foto 1 – Atividade realizada na sala de referência (2º período)



Fonte: Autoras (2024)

Foto 2 – Atividade realizada na sala de referência (2º período)



Fonte: Autoras (2024)

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA EM MANAUS

Waslany Bittencourt Saraiva ¹

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas diferenciadas para atender alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista ou Autismo (TEA) no ensino regular na cidade de Manaus, identificando qual o panorama atualizado do TEA, com a investigação das políticas e inclusão, empregadas nacionalmente consideradas pertinentes ao TEA, analisando a realização das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ensino regular. Justifica-se pelo fato da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2007, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de atender o movimento mundial de educação para todos, recomendando a respeito da escolarização das pessoas com deficiência no sistema geral de ensino, no sentido de perceber se a política de inclusão é a garantia de inclusão para todos. A metodologia trabalhada foi a pesquisa qualitativa-descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, confrontando a teoria através da observação da realidade em uma escola municipal de ensino, situada na zona Leste de Manaus, que possui alunos público-alvo da pesquisa. Portanto, para acontecer realmente a inclusão escolar de fato e de direito, necessitamos de profissionais de apoio escolar que auxiliem esse professor no “desafio”, bem como práticas pedagógicas diferenciadas, atividades adaptadas e adequações curriculares, que se trata de um currículo flexível que dê possibilidades às especificidades e necessidades especiais de cada aluno, no sentido que o mesmo se sinta aceito e acolhido em sala de aula.

INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva, em princípio, foi vista como uma nova maneira de enfocar a educação especial. Mas, ao longo do tempo, o olhar tornou-se holístico e expandiu-se em todo o contexto educativo como tentativa de uma educação de qualidade e de alcance de todos.

Essa pesquisa procura analisar as práticas pedagógicas diferenciadas para atender alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista ou

¹ Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus –SEMED/DDPM, possui Doutorado em Ciência da Educação e Mestrado em Educação Especial. Possui graduação em Psicologia e em Pedagogia. Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Especial, Políticas de Inclusão, Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia e Neurociência. E-mail: waslany.saraiva@semed.manaus.am.gov.br.

Autismo (TEA) no ensino regular na cidade de Manaus, identificando o panorama atualizado do TEA, sua definição e tipologia, bem como identificar as políticas e inclusão, empregadas nacionalmente consideradas pertinentes ao transtorno, analisando a realização das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ensino regular.

A pesquisa qualitativa-descritiva utilizou a pesquisa de campo, confrontando a teoria através da observação da realidade em uma escola municipal de ensino, situada na zona Leste de Manaus, em duas salas do terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental, durante os meses de abril a maio do ano de 2019. Verificou-se como o educador que possui alunos com TEA em sala de aula, está trabalhando a inclusão do mesmo, bem como analisar a realização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores elencados.

A importância do tema justifica-se pelo fato da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2007, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de atender o movimento mundial de educação para todos. Ela recomenda sobre a escolarização das pessoas com deficiência no sistema geral de ensino. A investigação torna-se relevante no sentido de perceber se a política de inclusão é a garantia de inclusão para todos.

Nesse sentido, verifica-se que vários estudantes com TEA, quando iniciam a escolarização, a chamada “inclusão escolar”, muitas vezes acontece a “exclusão escolar” na própria sala de aula.

Com isso, o professor “não qualificado” para atuar com essa clientela fica muitas vezes assustado, utilizando de vários mecanismos de defesa, como negação e racionalização, no sentido de afirmar que não tem condições de assumir o aluno com determinada deficiência.

Portanto, para acontecer realmente a inclusão escolar, há necessidade de profissionais de apoio escolar que auxiliem esse professor no “desafio”, bem como práticas pedagógicas diferenciadas, atividades adaptadas e adequações curriculares, que se trata de um currículo flexível que dê possibilidades às especificidades e necessidades especiais de cada aluno, no sentido que o mesmo se sinta aceito e acolhido em sala de aula.

Além disso, o educador que leciona para alunos com transtornos, deve, sempre, estar atualizado na vida acadêmica. Para isso, faz-se necessário realizar cursos de extensão, bem como especializações nessas áreas, aprofundando em todos os aspectos necessários.

Inevitável negar que, se comparado a outras décadas, houve grande evolução na educação a respeito da inclusão escolar, entretanto, muito ainda tem a se fazer, principalmente com relação às metodologias e a aplicabilidade do conteúdo em sala de aula que possuem alunos com TEA.

1 Transtorno do Espectro do Autismo

Ocorrendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, em muitos casos, um diagnóstico precoce. Com isso, exigem-se estudos e indagações, permanecendo, ainda, desconhecidos de grande parte dos educadores a respeito deste transtorno.

Neste primeiro momento, será apresentado o Transtorno do Espectro do Autismo, também conhecido como TEA, sua definição, breve histórico, tipologia, características e tratamento.

1.1 Definição do TEA

O termo “autismo” origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleurer, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos pela esquizofrenia. Passando por várias alterações, atualmente é chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V). Relaciona o diagnóstico por meio das características do TEA, composto por (a) déficit na interação social e comunicação e (b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014).

Recebe o nome de espectro (spectrum), porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da

mais leve a mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas, com as dificuldades de adaptação, até aquelas pessoas que serão dependentes para as atividades de vida diárias (AVDs), ao longo de toda a vida. Com isso, destacam Araújo e Neto:

[...] os Transtornos Globais do desenvolvimento (TGd), que incluíam o Autismo, Transtorno desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (Araujo e Neto, 2014, p. 70).

Portanto, o TEA engloba todos aqueles sujeitos diagnosticados com o Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação, cujo critério diagnóstico atualmente compromete 02 (duas) grandes áreas, conforme descrito abaixo:

As características do espectro são prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014, p. 31).

Usualmente, não existe nada na aparência da pessoa com TEA que a diferencie das demais, mas elas podem comunicar, interagir e comportar-se e aprender de forma diferentes das outras pessoas. Em relação à criança com TEA, é possível dizer que alguns bebês, desde seu nascimento, já podem apresentar algumas características que os diferenciam de seus pares. À medida que o tempo passa, essas características podem se tornar cada vez mais evidentes.

A comunidade científica ainda desconhece a causa do problema, mas alguns autores, como Gupta e State (2006, p. 30) apontam que “[...] o autismo e os transtornos do espectro do autismo (TEA) possuem as mais fortes evidências de terem bases genéticas”. Os autores postulam que os dados são garantidos e

que oferecem probabilidade de avanços nas pesquisas para descobrir a causa do autismo e dos demais transtornos do espectro. É muito importante que os padrões atribuídos ao TEA como doença sejam quebrados, estabelecendo o entendimento como um transtorno que se revela na infância e avança por toda a vida.

O DSM-V (2014) explica que é difícil separar os déficits de comunicação e os déficits sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem de forma significativa. A comunicação é frequentemente utilizada para fins sociais, e os déficits de comunicação podem afetar drasticamente o desempenho social.

A fim de receber um diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, uma pessoa deve ter os três seguintes déficits: Problemas de interação social ou emocional alternativo, isso pode incluir a dificuldade de estabelecer ou manter o “vai e vem” de conversas; a incapacidade de iniciar uma interação e; problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros.

Graves problemas para manter relações, isso pode envolver uma completa falta de interesse em outras pessoas. Ainda: as dificuldades de jogar, fingir e se engajar em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais são pontos demonstrados neste tipo de transtorno. Os problemas de comunicação não verbal, o que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outras pessoas ou sem oralidade, são elementos também presentes na pessoa com TEA.

Além disso, o indivíduo com TEA deve apresentar pelo menos dois destes comportamentos, sendo: Apego extremo a rotinas, padrões e resistência a mudanças nas rotinas; fala ou movimentos repetitivos; interesses intensos e restritivos; e, dificuldade em integrar informação sensorial: procura ou evita comportamentos de estímulos sensoriais.

1.2 Tipologia do TEA

O TEA, de acordo com o DSM-V (2014), é como se fosse um leque com várias subdivisões, classificados de acordo com níveis de gravidade, grau de

dependência e/ou necessidade de suporte, devido aos desafios com a comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos.

Por exemplo, uma pessoa pode ser diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo, Nível 1 (necessita de apoio), Nível 2 (necessita apoio substancial) ou Nível 3 (exige um suporte muito substancial).

2 A Escola Inclusiva

A Escola Inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com sua potencialidade e necessidades.

Marcondes (2004, p. 02) considera que “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito”. Portanto, uma escola comum, para se tornar inclusiva necessita: reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo, buscar a participação e o progresso de todos, adotar novas práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão, atualizando o desenvolvimento de novos conceitos.

Salienta-se que essa tarefa tem que ser assumida por todos que participam do processo educacional.

Com o aluno, cada escola é única e precisa ser valorizada nas suas diferenças. Ao envolver-se com a inclusão, cada escola deverá estabelecer procedimentos para resolver seus problemas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) poderá ajudar nesse trabalho, pois reflete as escolhas da maioria. É o entendimento compartilhado com os professores, alunos e demais pessoas interessadas na educação.

Ao reunir as escolhas e decisões, analisa-se a demanda da realidade escolar, elaboram-se os meios necessários para a preparação do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da equipe e da avaliação das etapas e metas propostas. O PPP organiza e sistematiza as intenções com ações e prioridades educativas.

Mantoan (2002) enfatiza que o papel da escola deve ser mudado, sendo que enquanto esta permanecer no mesmo ponto de vista, não haverá mudanças

no ensino aprendizagem do aluno. Com isso, o autor diz que, não haverá resultado no progresso do aluno enquanto a escola:

(a) insistir em ter apenas um professor em sala e muitos alunos; (b) propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma; (c) ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série; (d) adotar o livro didático, como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; (e) ter apenas uma atividade ou folha de exercícios igual para todos os alunos e esperar que eles respondam tudo igual e no mesmo tempo; (f) propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos; (g) não utilizar experiências e materiais concretos e práticos como apoio ao ensino; (h) organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina; (i) considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno; (Mantoan, 2003, p.39).

Mesmo com um PPP bem organizado e elaborado, os discentes precisam sentir-se motivados para as mudanças. É um processo de entregar, disposição, disponibilidade afetiva para acolher as diferenças, rompendo o posicionamento sobre o desempenho escolar padronizado, escolhendo novas formas de avaliar e de transmitir o conhecimento, e, mesmo assim, ensinando a todos sem distinção, inovando as rotinas de trabalho, rompendo com a organização pedagógica pré-estabelecida.

O ensino é coletivo e o currículo deve ser o mesmo para todos. Salienta-se que o aluno que se adapta ao currículo, ocorre a admissão e valorização das formas e dos diferentes níveis de conhecimento de cada um.

METODOLOGIA

1 Delineamento

Esta pesquisa teve como objetivo proporcionar mais contato com o problema da adaptação curricular, a fim de torná-lo mais explícito ou de construir hipóteses. Dessa forma, foi realizada uma entrevista com duas profissionais que trabalham com alunos do problema pesquisado.

A metodologia trabalhada foi de pesquisa qualitativa-descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, confrontando a teoria através da

observação da realidade. Os professores, que trabalham com alunos que possuem TEA, foram submetidos a entrevista semiestruturada para coleta de dados.

Para desenvolver o referido tema, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, confrontando a teoria através da observação da realidade. Para coleta de dados os professores foram submetidos a entrevista semiestruturada.

Os dados coletados foram analisados sob uma perspectiva qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2011), a metodologia qualitativa busca analisar e interpretar fatores profundos ao descrever sobre o comportamento humano. Ela proporciona uma análise sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento, e esta tipologia de investigação privilegia a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, destinando-se, sobretudo, a favorecer todos os elementos que permitam enveredar por novas pistas de pesquisa (Cavaco, 2009). Segundo Almeida e Freire (2008), esta é mais dirigida à compreensão e descrição dos fenômenos globalmente considerados.

2 Estudo de caso

Para a coleta de dados, foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas adaptadas de “Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School” (2000) Booth,T; Ainscow,M.; Black-Hawkins,K.; Vaughan,M.; Shaw,L., Centre for Studies on Inclusive Education.

Neste estudo, os dados obtidos com entrevistas foram organizados e apresentados sob a forma de estudo de caso individual, que Fidel (1992) citado por Cavaco (2009), define como sendo um método específico de pesquisa de campo, isto é, de investigação de fenômenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do pesquisador, cujo principal objetivo é compreender a situação em estudo.

A unidade de análise principal foram as estratégias de ensino específicas utilizadas com os 02 (dois) alunos para um trabalho individualizado.

A pesquisa versa numa abordagem qualitativa, baseada num estudo de caso, com a utilização da entrevista semiestruturada e a observação direta (não participativa) como instrumentos de coleta de dados. Com isso, almejamos ampliar as discussões sobre as práticas pedagógicas inclusivas e refletir sobre o processo de inclusão do aluno com TEA.

De acordo com Gil (2009, p. 5) o Estudo de Caso “trata-se, pois, de um dos diversos modelos propostos para produção de conhecimento num campo específico [...]. E que embora caracterizado pela flexibilidade, não deixa de ser rigoroso [...]”. Desse modo, possibilita que o pesquisador se utilize de instrumentos que aprofundam os estudos referentes a um determinado objeto, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado naquele contexto, a partir da subjetividade dos participantes (Gil, 2009, p. 17).

Corroborando com essa ideia, Yin (2005, p. 32, apud Gil, 2009, p. 7) afirma que: “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Destarte, optamos por uma modalidade que possibilite ao investigador estar em contato com os fatos que dizem respeito ao problema da investigação, e, destes gerar conhecimentos novos.

Diante disso, neste trabalho, procurou-se investigar as práticas pedagógicas evidenciadas na sala de aula regular do Ensino Fundamental I, em uma escola Municipal na Zona Leste da cidade de Manaus, frente ao processo de inclusão do aluno com TEA. Os sujeitos da pesquisa são dois alunos. As professoras que responderam às entrevistas, com o objetivo de respeitar o anonimato, foram aqui denominadas como Professora A, do Aluno TEA/a e Professora B, do Aluno TEA/b.

Estes alunos estudam na sala regular e lecionam a eles duas professoras. A do Aluno TEA/a, chamada aqui de Professora TEA/a, tem 34 anos de idade e possui formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia no ano de 2014, especialização em Psicopedagogia no ano de 2015. Leciona há 08 anos. A sala de aula da pesquisa *in loco* desta docente é composta de 31 alunos (Sala A), sendo um deles com TEA.

A outra sala de aula deste estudo é da Professora TEA/b, com 34 anos de idade. Possui formação acadêmica em Pedagogia no ano de 2015, cursando no ano de 2019 a especialização em Psicopedagogia e Educação Especial. Trabalha na educação há 06 meses. Em sua sala de aula, há 22 alunos (Sala B), sendo um deles com TEA.

3 Caracterização do *lócus* e dos participantes da pesquisa

3.1 Lócus da pesquisa

As salas de aulas do Ensino Fundamental I, *lócus* da pesquisa, contou com 31 (trinta e um) alunos matriculados, sendo 01 (um) com TEA, na Sala A, enquanto que na Sala B, havia 22 (vinte e dois) alunos, sendo 01 (um) com TEA. De acordo com as duas professoras, e a partir das observações *in lócus*, os alunos mantêm uma relação harmoniosa de carinho e de colaboração para com os alunos com TEA. Em vários momentos, seja na sala de aula ou em outros espaços da instituição, os alunos com TEA têm o apoio dos colegas e dos funcionários da escola.

Quando questionada sobre a participação da família na educação dos alunos, as professoras relataram um envolvimento significativo, embora não seja apresentado por todos os pais, pois conforme a Professora A, os alunos com TEA e seus responsáveis, “precisam acreditar que eles são capazes de conseguir um alto conhecimento”. Corroborando, a Professora B, também crê na participação dos pais na aprendizagem dos alunos pois “eles são parte primordial do processo” de seus filhos.

Ressalta-se que as duas professoras, diante das 43 perguntas realizadas, responderam, na maioria das vezes, “sim”.

RESULTADOS

1 Das observações: as principais dificuldades das professoras

As entrevistas foram realizadas com duas professoras que em sua sala de aula, possuem cada qual um aluno com TEA. A escola, campo deste estudo, realizou algumas mudanças na sua rotina e nas suas práticas, mas algumas vezes aconteceram embates com as famílias dos alunos com TEA com relação ao processo pedagógico e a rotina desses alunos.

Houve boa receptividade para a realização deste trabalho, tanto por parte da direção, como por parte dos coordenadores e professores, apesar de saber que a nossa presença às vezes poderia incomodar. Nas observações realizadas na sala que tem um aluno com TEA, foi possível perceber que a Professora A se dirigia pouco ao Aluno TEA/a, na hora de explicações pertinentes aos conteúdos e atividades. Como na sala da Professora B havia uma quantidade menor de alunos que na sala da Professora A, percebeu-se que esta conseguia repassar o conteúdo e dar mais atenção ao Aluno B com TEA.

Entretanto, mesmo com a sala de aula da Professora B ter menos alunos, percebe-se que a prática pedagógica das professoras está voltada para os alunos da sala, inclusive as explicações para resolução das tarefas. Considera-se positivo o relacionamento dos alunos da sala, com relação aos Alunos A e B, pois não reclamavam e nem questionavam a situação diferente dos alunos com TEA.

Com relação às entrevistas realizadas com as professoras em relação às aulas, se eram preparadas para serem acessíveis a todos os alunos, a Professora A respondeu que sim, enquanto que a Professora B declarou que: “Preparamos de acordo com que cada criança consiga executar, o mesmo assunto, mas trabalhado de formas diferentes”.

Diante disso, questionou-se ambas professoras se as medidas disciplinares que recorrem à exclusão estão a decrescer. A Professora A, respondeu que “Sim, quando colocadas em prática”, enquanto que a Professora B respondeu que “Acredita que sim”.

Notou-se, aqui, um descompasso da fala com a realidade, sendo que muito caminho ainda tem a percorrer, pois muitos fatores ainda necessitam a ser trabalhados, principalmente quanto às práticas pedagógicas, bem como a aplicabilidade do plano de aula tanto a alunos normais, quanto aqueles que possuem algum transtorno, como no caso em estudo, os alunos com TEA.

A análise desse fato revela uma realidade que, embora prevista em documentos legais como o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025)), ainda carece de concretização efetiva: a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. A ausência de políticas aplicadas com responsabilidade e continuidade, como a falta de salas de recursos multifuncionais e profissionais especializados, contradiz diretamente a **Meta 4** do PME, que propõe a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Ao observar o cotidiano escolar, percebe-se que a inclusão, muitas vezes, restringe-se ao discurso institucional, sem os suportes materiais e humanos indispensáveis à sua prática.

Pode-se perceber a preocupação das professoras, durante a entrevista, ser pertinente em relação ao currículo e a adaptação das atividades, porém a dificuldade de utilizar os recursos da escola como ferramenta educacional ainda é grande.

É importante ressaltar que as famílias têm dado contribuições relevantes para o sucesso do tratamento e do processo educativo dos dois alunos com TEA, na medida do possível.

As duas professoras dos alunos com TEA, mesmo uma com a especialização finalizada e a outra em andamento, sugeriu-se a elas cursos de capacitação para melhorar a prática pedagógica de sala de aula e metodologias para a adaptação de atividades e aprofundamentos nos métodos que ajudam a lidar e ensinar a alunos com TEA.

Outro ponto refere-se aos níveis do TEA. As duas professoras não conseguiram classificar os alunos portadores dos transtornos, em nenhum dos níveis.

Com as observações, construiu informações sobre as práticas pedagógicas evidenciadas na sala de aula regular, utilização de materiais e recursos que atendessem às necessidades dos alunos com TEA, interação entre alunos e professores (e entre os próprios alunos), tipos frequentes de atividades e participação do aluno com TEA na rotina escolar.

Na realização das entrevistas semi-estruturadas, objetivou-se conhecer e construir informações sobre o que estava sendo observado na sala de aula

regular, assim como das professoras no que tangia à formação e tempo de atuação, quais as práticas pedagógicas evidenciadas, nesse contexto, para a inclusão escolar do aluno com TEA.

O que provoca uma reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores da rede pública. As narrativas docentes apontam não apenas para a dificuldade de lidar com o aluno com TEA, mas também para uma formação pedagógica que os fragiliza diante da diversidade. Tal cenário evidencia a urgência das **Metas 15 e 16 do PME (2015-2025)**, que tratam, respectivamente, da formação específica dos profissionais da educação e da oferta de formação continuada. Não basta a presença física do aluno com deficiência na sala regular; é preciso garantir que o professor esteja preparado técnica, emocional e pedagogicamente para desenvolver um trabalho que respeite e valorize as singularidades desses sujeitos. A formação docente, nesse contexto, não pode ser vista como um evento pontual, mas como processo contínuo, crítico e contextualizado.

Outro ponto crítico levantado é a resistência velada à inclusão, expressa por meio de mecanismos como a negação ou a transferência da responsabilidade para especialistas externos. Tal postura revela não apenas lacunas formativas, mas também uma estrutura escolar ainda centrada em padrões homogêneos de ensino e aprendizagem. O atendimento à diversidade, conforme preconizado pela **Meta 19 do PME (2015-2025)**, exige o fortalecimento da gestão democrática, o que passa pela escuta ativa dos sujeitos escolares, pela construção coletiva de soluções e pela responsabilização compartilhada de todos os envolvidos no processo educativo. A inclusão não se realiza de forma técnica e isolada; ela depende de um compromisso ético e político com o direito à educação para todos.

Ao propor a criação de espaços formativos dentro da escola, como grupos de estudo e rodas de conversa com famílias, o estudo ultrapassa a denúncia e avança para proposições concretas. Essas práticas, ao valorizarem o saber da experiência e promoverem a escuta sensível e dialógica, contribuem para transformar a cultura escolar. Nesse sentido, não se trata apenas de cumprir metas institucionais, mas de garantir que a inclusão seja construída coletivamente, com base em relações de respeito, solidariedade e compromisso

com a justiça social. A escola, nesse cenário, deixa de ser apenas um local de ensino e torna-se espaço de humanização, reconhecimento e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando há décadas a respeito da inserção do aluno com algum tipo de transtorno, compreende-se que houve grande avanço educacional com a recepção destes na sala de aula regular.

Entretanto, com este estudo, podemos concluir que não é fácil para o professor dominar de forma eficiente práticas pedagógicas que não foram estudadas na sua formação inicial. Vale reforçar que muitos professores estão nas salas de aulas que têm alunos com TEA e não sabem lidar com essa situação, por falta de conhecimento e formação adequada.

É necessário atenção e investimentos direcionados para a classe docente para efetivar uma formação voltada para as diferenças e práticas inclusivas. Se o corpo docente da escola não tem essa formação, a sugestão mais coerente é ofertar essa formação continuada, mesmo de curta duração.

Outra sugestão é a formação de grupo de estudos vinculados às universidades da região e rodas de conversas para ouvir os sujeitos envolvidos no processo educativo inclusivo. Buscar ajuda nas instituições municipais (Secretaria Municipal de Educação), também poderá colaborar na solução de alguns pontos negativos detectados. A escola, como *lócus* do processo educativo, deve proporcionar um diálogo saudável, mesmo com os prós e contras de suas ações que nem sempre respondem às expectativas das famílias.

O professor, como um dos protagonistas desse procedimento na luta diária, não deve ficar omissos, mas expor as suas dificuldades na busca de soluções, mesmo consciente desse sistema fragilizado, que exige muito do profissional da educação. Não é mágica que faz o professor dominar as técnicas pedagógicas, mas uma dedicação diária, estudo, planejamento, vontade de mudar e cursos de formação continuada, que lhe darão suporte para refazer o caminho de sua prática docente.

Os sujeitos entrevistados revelaram nas suas falas que apesar de utilizarem os métodos, como práticas pedagógicas eficientes, ainda sentem muitas dificuldades com relação à adaptação de atividades (exercícios, trabalhos individuais e coletivos) e explicação dos conteúdos programáticos curriculares, como também a comunicação com os alunos portadores de TEA, a falta de formações continuadas para a efetivação das práticas inclusivas na escola, sendo esta última decisiva para a busca de conhecimentos capazes de provocar novas discussões e novas possibilidades didáticas.

Conclui-se, então, que o estudo de caso abordado neste artigo que, apesar do aluno com TEA apresentar algumas dificuldades, tanto para o relacionamento social quanto para o processo de aprendizagem, é possível sim que este aluno com transtorno torne-se uma pessoa capaz de conviver em sociedade e evoluir como qualquer outro indivíduo não portador do transtorno, sobretudo quando são descobertas as suas potencialidades. Para que se torne concreta a evolução do aluno com TEA, é preciso que seja identificada, diagnosticada para que ele seja acolhido, aceito e compreendido pelos seus grupos sociais.

Ainda há muito a se discutir, embora etapas importantes já tenham sido alcançadas quanto às políticas educacionais e a garantia de educação a todos. Nessa perspectiva, torna-se indispensável, em longo prazo, que estes estudos tenham continuidade e aprofundamento, na busca de respostas que contribuam para o acolhimento, respeito e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Á. C.; NETO Lotufo, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o dSM-5, **Rev. bras. ter. comport. cogn.** São Paulo, v. 16, n. 1, abr. 2014. disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>> Acesso em: 10 outubro 2018.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANAUS. Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Ano XVI, Manaus, Edição 3674.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. LDBEN (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

CAVACO, N. **O Profissional da educação especial – Uma abordagem sobre o autismo**. Santo Tirso: Editorial Novembro, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Estudo de caso. São Paulo: Atlas, 2009.

GUPTA, A. R.; STATE, M. W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, v. 28, supl. I, p. 29-38, maio 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a05v28s1.>> Acesso em: 14 outubro 2018.

LIMA, Luzia. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: FREITAS, Soraia; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (Org). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005, p. 85-110.

MACHADO, A. M. Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In: SÃO PAULO. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.) **Dislexia: subsídios para políticas públicas**. São Paulo: CRPSP, 2010. Cadernos Temáticos v.8.

MACHADO, A. M.. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In. **Sessão especial na ANPED “Ética, Subjetividade e Formação docente: políticas de inclusão em questão”**. 2004. Disponível em: <[27reuniao.anped.org.br/diversos/se_adriana_marcondes_machado.pdf](http://reuniao.anped.org.br/diversos/se_adriana_marcondes_machado.pdf)>. Acesso em: 05 dez 2018.

MANAUS. Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus: 24 de junho de 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Mara Rubia Rodrigues. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 159 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2007.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

ENTREVISTA

“Planos de Educação: Reflexões e Perspectivas”



TEIXEIRA, Nilton Carlos. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas com Habilitação em Orientação Educacional. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Atualmente é membro do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e Coordenador do Fórum Estadual de Educação do Amazonas.

CME em Foco - De maneira geral, como se pode avaliar o cumprimento das metas dos planos de educação, em especial do Plano Municipal de Educação de Manaus - PME 2015-2025?

Teixeira - O processo de avaliação em relação ao cumprimento das metas do PME de Manaus (2015-2025) pode ser caracterizado como processo complexo e dinâmico, pois envolve a participação de diversos atores e a utilização de diferentes ferramentas de avaliação. É importante dizer que o objetivo da avaliação é garantir que as metas sejam atingidas e que possa garantir uma educação municipal mais eficiente e eficaz. Nesse sentido, podemos dizer que houve avanços significativos nas metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Manaus em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

CME em Foco - Quais metas dos planos de educação apresentaram maiores avanços e quais registram maior dificuldade no seu cumprimento e por quê?

Teixeira - Podemos destacar as metas relacionadas à expansão da Educação Infantil e à formação de professores em nível de pós-graduação registraram avanços significativos, porém as metas como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, a alfabetização e a redução das desigualdades educacionais ainda apresentam grande dificuldade de cumprimento. Apesar de haver avanços, o acesso de todas as crianças de 6 a 14 anos ao Ensino Fundamental não foi totalmente universalizado. Podemos apontar a pandemia como um impacto significativo, reduzindo a frequência e a conclusão do Ensino Fundamental, e a recuperação do aprendizado constituindo como desafio a ser alcançado. Outro desafio diz respeito à meta de alfabetização, a erradicação do analfabetismo absoluto e funcional ainda é outro desafio que também apontamos como significativo. Outra questão a ser superada é a redução das desigualdades social e educacional, especialmente para grupos como negros, pobres, da Zona Rural. Igualar, aliás, a escolaridade média entre negros e não negros, ainda está longe de ser alcançada também.

CME em Foco - Os Fóruns de Educação são instâncias de monitoramento dos planos de educação. Descreva a atuação do FME/Manaus, FEE/AM e FNE no que diz respeito ao acompanhamento das metas do último decênio.

Teixeira - O FNE, FEE e FME são espaços de diálogo e participação, tendo como premissa monitorar, acompanhar e avaliar as metas e as ações dos planos de educação, garantindo de forma efetiva a participação da sociedade civil na discussão e avaliação das políticas educacionais. No entanto é importante salientar que no acompanhamento das metas do decênio, houve um recorte por conta da extinção da Secretaria de Articulação com os Sistema de Ensino – SASE, em 2018, voltando somente em 2023. Durante esse período os FEE e FME deram continuidade às suas ações, porém sem o acompanhamento do FNE.

CME em Foco - Quais as perspectivas para o próximo Plano Nacional de Educação? O que, na sua opinião, o novo plano não pode deixar de contemplar?

Teixeira - O próximo Plano Nacional de Educação (PNE) deverá ter como objetivo a aprendizagem, a permanência e a qualidade da trajetória escolar, com suas metas mais ambiciosas, que devem ser construídas em diálogo com os diferentes atores do sistema educacional. Deve contemplar, ainda, a universalização do acesso à educação básica, a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades social e educacionais, valorize os profissionais da educação, com a oferta de planos de carreira e condições de trabalho adequadas, reduza as desigualdades de acesso e de aprendizagem, com foco nas comunidades e população mais vulneráveis, garantir o financiamento necessário para a implementação das metas e estratégias, oferta de educação em tempo integral, com foco na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, ampliar o acesso à educação para jovens e adultos, universalizar a educação infantil, garantir a educação inclusiva para todos os estudantes, com foco na promoção da igualdade e da diversidade.

CME em Foco - Quais estratégias precisam ser pensadas para que os planos se efetivem na prática?

Teixeira - Na prática, para que o próximo plano seja efetivado, é necessário definir metas e estratégias claras e mensuráveis, construir planos de ação detalhados e que sejam exequíveis, estabelecer cronogramas realistas para monitorar o progresso das ações estabelecidas, flexibilidade no ajustamento das ações conforme a necessidade. É fundamental que seja garantido o alinhamento e o engajamento de todos para que os objetivos do plano sejam alcançados.

CME em Foco - Como tem sido a sua atuação no acompanhamento, avaliação e proposições relativas aos planos de educação?

Teixeira - O processo de acompanhamento e avaliação que vem sendo realizado pelas equipes técnicas e com acompanhamento dos fóruns tem sido fundamental que permite acompanhar a evolução do que foi planejado para o período de execução dos planos (Nacional, Estadual e Municipal), apontando pontos que precisam ser atenção e orientar as tomadas de decisões, de forma a contribuir e garantir que as metas e as estratégias sejam alcançadas, permitindo, ainda, transparência do processo da educação nos diferentes contextos.

SEÇÃO ESPECIAL

ANÁLISE DAS METAS DO PME/MANAUS (2015-2025)

APRESENTAÇÃO

O Plano Municipal de Educação de Manaus (PME 2015–2025), instituído pela Lei nº 2.000 de 24 de junho de 2015, e cuja vigência foi alterada até 30 de junho de 2026, pela Lei nº 3.517, de 27 de junho de 2025, constitui-se como principal instrumento de planejamento de políticas públicas educacionais do município de Manaus, estabelecendo as diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento educacional em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com marcos legais da educação brasileira. Seu acompanhamento, avaliação e revisão são responsabilidades compartilhadas entre os diversos órgãos do poder público e instâncias de controle social, dentre as quais destaca-se o papel do Conselho Municipal de Educação – CME.

Com vistas à avaliação da efetividade desse plano ao longo da década, o Conselho Municipal de Educação – CME/Manaus, no uso de suas atribuições legais, publicou a Portaria nº 007/2023-GP/CME/Manaus e a 002/2024-GP/CME/Manaus, que prorroga o prazo da Portaria nº 006/CME/2022, substitui os conselheiros responsáveis e altera a coordenação dos trabalhos, com representantes técnicos e de conselhos vinculados ao setor educacional. Essa Comissão, encarregada de realizar o acompanhamento do cumprimento das 20 metas previstas na Lei, elaborou este documento a partir da análise do 6º Relatório de Monitoramento do PME produzido pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED (2023) e do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2024), tendo como foco a avaliação dos avanços, desafios e lacunas observados nos dez anos de vigência do plano.

A análise dos documentos em questão propõe-se a contribuir com os esforços da Secretaria Municipal de Educação, do CME e de toda a sociedade civil manauara no aprimoramento das políticas públicas de educação, cuja estrutura textual organiza-se em três seções:

A “Introdução” contextualiza a origem e os fundamentos da análise, destacando os instrumentos legais que a respaldam. Em seguida, a “Análise das Metas do PME 2015–2026” descreve, uma a uma, as 20 metas do plano,

apontando os avanços, os desafios persistentes e as inconsistências entre ações e estratégias previstas. E as “Considerações Finais” expressam as reflexões da comissão, além de apresentarem recomendações para subsidiar a elaboração do PME 2026–2036. Desse modo, o documento busca identificar tendências, indicar incongruências entre metas e estratégias, apontar a necessidade de correções metodológicas e propor diretrizes qualificadas para o próximo ciclo do PME (2026–2036).

Ao refletir sobre os êxitos e limitações do ciclo 2015–2026, reafirma-se o compromisso do Conselho Municipal de Educação com o monitoramento qualificado, a escuta ativa dos territórios e a construção de uma nova agenda educacional comprometida com os direitos humanos e a justiça social, com a transparência, a defesa do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social e a proposição de políticas educacionais alinhadas aos marcos legais e às demandas históricas da nossa cidade.

ANÁLISE DAS METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS (PME 2015-2025)

A análise das metas do PME 2015-2025 baseou-se nos dados do 6º Relatório do Plano Municipal de Educação 2023, elaborado pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME (CMAPME/Semed), publicado em abril de 2024 e encaminhado ao Conselho Municipal de Educação de Manaus no mês de julho de 2024. Também serviu de subsídio à análise o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024, além do PME (2015-2025) com suas metas e estratégias. A seguir, apresenta-se cada meta com as observações e considerações realizadas.

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

Conforme o 6º relatório do PME/Manaus-2023 o indicador 1A, referente ao percentual de Taxa de Escolarização da Pré-Escola (4 e 5 anos), em 2023, territorialmente, alcançou 75,10%, sendo que as escolas da rede municipal atingiram 60,04%, índice superior em torno de 12 p.p. em relação ao ano de 2022. Observando o gráfico apresentado no documento, percebe-se que a taxa da rede municipal veio aumentando, entre os anos 2015 a 2019, chegando a 56,48% nesse último ano, registrando uma leve queda em 2020 (56,23%), acentuando-se nos anos de 2021 (54,14%) e 2022 (48,15%), período em que as escolas da rede municipal, com atendimento destinado às turmas dessa faixa etária, apresentaram um decréscimo no atendimento de 4,73 p.p e 4,31 p.p respectivamente.

Observando o gráfico do indicador 1B referente ao percentual de Taxa Escolarização da fase creche (0 a 3 anos), territorialmente, em 2023, alcançou 9,43%, sendo que na rede municipal o percentual foi de 5,04%. Nota-se, nesse aspecto, leve acréscimo em relação ao ano de 2022 (4,12%), inferior a 1p.p. O mesmo fenômeno de aumento nas taxas de atendimento nos anos de 2018 a 2022, sendo que o aumento mais significativo no período informado é de 2,07 p.p. no biênio 2015-2017 em comparação com 2018-2019.

Analisando as ações implementadas pela rede municipal de educação, esta Comissão tece as seguintes considerações:

- São informadas inúmeras ações visando ao alcance da meta, contudo falta clareza na relação entre cada ação e as estratégias dela;
- Outro fato que chama atenção é o de que a demanda por vagas em creches está suprida, considerando carências na maioria das áreas administrativas, conforme revela a relação entre inscrições e oferta no edital SEMED;
- Outro aspecto é o fato de que a rede municipal de educação ainda não atende bebês de 0 a 1 ano. Segundo anunciado no Edital Nº 1/2025 – SEMED, a Rede Municipal de Educação oferta a etapa para crianças a partir de 01 (um) ano de idade. Segundo o art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBEN n.9.394/1996: “a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até

três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade”. Entende-se que o atendimento deveria ser estendido às crianças menores de 1 ano de idade conforme descrito na legislação;

- Quanto à matrícula para as crianças pequenas, conforme o relatório, há um excedente de vagas e a taxa de atendimento que deveria ser de 100% encontra-se em 60%, além disso as ações não descrevem de que forma a Semed vem atuando e o índice desejado. Cabe lembrar que a estratégia 1.3 da meta 1 determina “realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta”;
- Também não foi visualizado um planejamento para construção de unidades escolares para atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo mencionados os aluguéis. Segundo o 6º relatório PME/SEMED-2023, a dificuldade na construção de unidades educacionais para atendimento à fase pré-escola dá-se em razão da falta de terrenos que cumpram as exigências legais;
- O relatório não deixa claro se as matrículas nas creches são contabilizadas no cômputo das matrículas em tempo integral;
- Não foram visualizados dados em relação à regularização de unidades educacionais que ofertam a Educação Infantil conforme previsto na estratégia 1.7;
- Observou-se o emprego de termos inadequados à educação infantil. Ela é considerada, legalmente, como etapa e não modalidade, com a disponibilização de sala de referência, não sala de aula; dividida em creche e pré-escola: maternal é um agrupamento adotado pela rede municipal de Manaus;
- Torna-se importante vincular as estratégias informadas no relatório às estratégias referentes à meta.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano

de vigência deste PME.

Em consulta ao 6º relatório do PME/Manaus-2023, constatou-se que o sistema municipal de educação de Manaus atingiu índices acima da meta proposta no ano de 2023. Nota-se, nesse item, que esteve muito próximo de alcançar a meta no biênio de 2015-2017 onde apresentou 94,20% de matrícula. Observa-se que nos anos analisados, os números apresentam uma oscilação significativa com queda a partir de 2019, baixando para 84,30% em 2020, apresentando aumento de 0,21 p.p. no ano seguinte (2021) passando para 85,09% e uma queda significativa no ano de 2022, chegando à 80,79%.

Registrou-se o alcance da meta quanto à universalização tanto nos anos iniciais, como também nos anos finais. Mas, em relação à conclusão do curso, a meta chegou a 90,11%.

Segundo o 6º Relatório, a Rede Municipal ofertou, em 2023, cerca de 141.559 vagas, sendo preenchidas somente 121.376, restando 20.183 vagas sem preenchimento, e, ainda, acrescenta que, por meio do PROEMEM, foram construídas mais 2 escolas que juntas oferecem mais 3.500 vagas.

Considerações quanto à implementação da meta:

- Foram citados diversos programas e projetos desenvolvidos pela Semed sem deixar clara a relação com cada uma das estratégias da meta;
- O relatório menciona a intenção de expandir o número de vagas, mesmo com indícios de demanda atendida em determinados territórios, cabendo à gestão seguir com a expansão em áreas ainda não contempladas;
- Importante citar o Currículo Municipal do Ensino Fundamental como uma das estratégias visando ao alcance da meta;

Meta 3: Colaborar com o Estado do Amazonas na universalização, até 2016, do atendimento escolar de toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o fim do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento no município de Manaus.

Segundo o 6º Relatório do PME/Manaus-2023, o atendimento para a etapa do ensino médio encontra-se distante da meta a ser alcançada no tocante

à taxa de escolarização bruta, que, em síntese, refere-se à matrícula de jovens das mais diversas idades. Conforme os dados apresentados no relatório, observam-se oscilações nas taxas de atendimento e é possível perceber uma queda na matrícula na última etapa da educação básica. No primeiro biênio de vigência do PME, 2015-2017, o atendimento foi de 51,22% com queda mínima no biênio seguinte de 2018-2019 de 0,01 p.p. (51,21%), apresentando uma queda significativa de 8,81 p.p. no ano de 2020 (42,40%). Apresentou-se elevação no ano de 2021, chegando a 54,94% e, novamente, queda no ano de 2022, atingindo 45,76%. Os números, em 2023, permanecem em queda, chegando a 41,80%.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Ainda que o ensino médio seja responsabilidade dos estados, é importante registrar as formas de cooperação implementadas entre SEMED e SEDUC, tais como partilha de dados, encaminhamento de egressos e participação conjunta em programas de permanência escolar.

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a 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.

Segundo o 6º relatório do PME/Manaus-2023, no início de vigência do atual Plano Municipal de Educação, a rede apresentava 75,11% de taxa de inclusão da Educação Especial, evoluindo para 82,10% no biênio 2018-2019. Em 2020, apresentou um pequeno aumento de 0,70 p.p. chegando a 82,83%, novo aumento em 2021, atingindo 84,97%. Já em 2022 a taxa registra acréscimo de quase 2 p.p., atingindo 86,74%, e em 2023, último ano registrado no relatório, a rede atinge 88,53%.

Quanto ao indicador 4B, que trata da taxa de atendimento educacional especializado – AEE, a rede registrou, no biênio 2015-2017, o total de 19,85%

e, no biênio 2018-2019, leve queda de 0,04 p.p., o que ocorreu, igualmente, no ano de 2020, chegando a 17,17%. Há de se registrar que esse percentual continuou caindo: em 2021, a 15,03%; em 2022, a 13,26%; e em 2023, atingindo 11,47%, considerando a ampliação do atendimento na sala comum, conforme orientações da legislação nacional vigente.

Observa-se que o atendimento na rede regular do público alvo da educação especial tem aumentado nos últimos oito anos na rede pública municipal, diferentemente do AEE que teve uma queda, passando de 19,85% desde o início do PME, para 11,47% em 2023.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Nos gráficos dos indicadores 4A e 4B apresentados no 6º relatório do PME/Semed 2023, aparecem como meta a ser atingida 80% e 20% respectivamente, no entanto a meta 4 propõe a universalização tanto do acesso à educação básica quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino;
- São informados, no relatório, ações e programas que estão em processo de implementação, sendo que não está clara a relação deles com as estratégias do PME para atingir a meta;
- Parece haver um equívoco no item que trata da análise situacional 4.2 ao se referir ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) como alunos atendidos nas classes especiais, contrariando a legislação vigente, que prevê esse atendimento aos estudantes inclusos.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o fim do terceiro ano do ensino fundamental.

Conforme o 6º relatório do PME/Manaus-2023, a Rede Municipal de Educação alcançou o índice de 83,10% em 2019, esse número cai 11,10 p.p. em 2020 atingindo 72%; em 2021 sobe para 89%, no ano de 2022 registrou queda, atingindo 84,00%, e, no último ano (2023), chegou a 97,92%. Nesse último ano, houve uma melhora significativa, quase atingindo a totalidade da meta prevista.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Seria oportuno complementar com séries históricas desde o primeiro biênio para melhor análise da evolução da meta, bem como a adequação da alfabetização aos pressupostos da BNCC, quanto ao tempo de duração (1º ao 2º ano).

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica municipal.

Conforme o 6º relatório do PME/Manaus-2023, o indicador 6A referente ao percentual de escolas da rede municipal com atendimento em tempo integral foi de 4,74% em 2023, sendo inferior ao ano de 2022 que ficou em 13,33%, havendo decréscimo de 8,59 p.p. Observa-se, no gráfico apresentado, oscilações no período de 2019 a 2023 ora aumentando ora diminuindo, sendo 16,00% em 2019, 11,76% em 2020, 12,55% em 2021. Note-se que, em 2020, foi o início da pandemia de Covid 19, com leve melhora em 2021 e 2022.

Quanto ao indicador 6B - percentual de alunos matriculados em escolas com atendimento em tempo integral - foi de 7,07% em 2023, superior a 2022, que foi 5,65%, com uma diferença de 1,42 p.p. Houve oscilações de queda no período de 2019 a 2021: 6,79% em 2019, 11,5% em 2020 e 4,66% em 2021.

Assim, no ano de 2023, o indicador 6A (4,74%) aponta que houve diminuição das escolas com atendimento em TI, enquanto que o indicador 6B (7,07%) demonstra um leve crescimento de alunos matriculados em TI. Portanto, ainda há muito a se percorrer para atingir a meta prevista. Das 506 escolas da rede pública municipal, somente 12 (doze) estão funcionando nessa modalidade conforme aponta o relatório, e dos 235.297 matriculados em 2023, somente 16.635 estão em TI, como demonstrado no 6º relatório do PME/Semed-2023. Observou-se na relação das 12 escolas a ausência das creches municipais que funcionam em tempo integral.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Há necessidade de informações sobre as estratégias realizadas no período 2015-2023, para o cumprimento da meta, dada a necessidade de se discutir e elaborar uma nova proposta do plano decenal em 2025.
- O cômputo das creches em tempo integral deve considerar a especificidade da etapa e o tipo de atendimento oferecido.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica municipal nas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias do IDEB, conforme tabelas a seguir:

IDEB	2015	2017	2019	2021
EF Anos Iniciais	5,0	5,3	5,5	5,8
EF Anos Finais	4,0	4,2	4,5	4,8
Ensino Médio	3,3	3,7	4,0	4,2

Quadro 1: Metas Previstas e Alcançadas pelo Município de Manaus (escolas públicas (Semed e Seduc)

IDE B	2015		2017		2019		2021	
	MP	MA	MP	MA	MP	MA	MP	MA
Indicador 7A EF Anos iniciais	5,0	5,4	5,3	5,8	5,5	5,9	5,8	5,7
Indicador 7B EF Anos Finais	4,0	4,3	4,2	4,7	4,5	4,8	4,8	5,0
Indicador C Ensino Médio	3,3	3,7	3,7	3,3	4,0	3,4	4,2	3,9

Fonte: PME/2015-2025 e 6º Relatório do Plano Municipal de Educação (Semed,2023)

Siglas:

MP – Meta Prevista

MA – Meta Alcançada

No indicador 7A, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, houve superação da meta prevista no período de 2015 a 2019, já em 2021 a meta

prevista (5,8) não foi alcançada (5,7), tendo uma diferença mínima de 1p.p. Quanto ao indicador 7B, anos finais do ensino fundamental, a meta foi alcançada nos anos de 2015 (4,3), 2017 (4,7), 2019 (4,8) e, em 2021, (5,0) superou a prevista em todo o período. No indicador C ensino médio, em 2015 a meta prevista foi superada (3,7), enquanto que no período de 2017 a 2021, não houve alcance da meta prevista.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Observa-se, ao longo do período 2015-2021 um crescimento das médias do Ideb alcançadas pelos anos iniciais e finais do ensino fundamental. No entanto há de se considerar a pandemia de covid 19, iniciada em 2020, que interferiu diretamente na aprendizagem dos estudantes, como demonstrado no relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE (Inep, 2024). Quanto à etapa do ensino médio, conforme demonstrado no quadro 1, não se conseguiu atingir a meta estabelecida até 2021 para o Município. Esse resultado ocorreu em todo o Brasil conforme demonstra o relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE (Inep, 2024);
- O 6º Relatório do PME/Manaus-2023 apresenta vários projetos e programas desenvolvidos pela Semed/Manaus, que contribuíram para o alcance da meta, no entanto não foram relacionadas referidas ações às estratégias propostas no PME para o alcance da meta.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo o 6º Relatório PME/Manaus-2023, o indicador 8A que se refere à escolaridade média da população do campo de 18 a 29 anos, levando em conta dados de 2022 fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, indica que o estado do Amazonas apresentou 11,2% em 2019, abaixo da média

nacional que era de 11,5% e acima da média regional, 10,9%. Nos anos de 2020 e 2021, o estado aumentou a média e manteve-se estável em 11,5%. Acrescenta-se que, mesmo tendo aumentado a média em 0,3%, o estado continuou abaixo da média nacional que era de 11,7%.

A análise do indicador 8C, que trata da escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% mais pobres (renda per capita), cujos dados foram extraídos da plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep, demonstra que os números apresentados pelo estado do Amazonas estão longe da meta proposta no PNE, abaixo da média nacional, que era de 9,9%, e acima da média regional, que era de 9,3%. Informa-se que os dados apresentados são do ano de 2019.

Segundo o Relatório ora analisado, indicador 8D, que trata da razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos, analisou-se a capacidade de promover a paridade de escolaridade entre negros e não negros, consta que não foi cumprida no estado, que atingiu 89,1% ficando 0,6 p.p. abaixo da média nacional e um pouco distante da média regional que é de 90,8 p.p.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Não foram descritas as estratégias desenvolvidas pela rede municipal para contribuir no alcance da meta nos anos de implementação do Plano Municipal de Educação.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2016 e, até o fim da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

O Relatório analisado informa no indicador 9A, alusivo à taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no município de Manaus, que, em 2019, Manaus obteve um desempenho acima da média em todos os cenários analisados: nacional, regional e estadual, conforme dados do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, nos demais anos, ou seja, 2020 e 2021 não há dados sobre o desempenho do município de Manaus.

No indicador 9B, referente à taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade no município de Manaus, foi estabelecida como meta alcançar o índice de 14,50%, visto que a média nacional era de 29%. No entanto, não há dados sobre o município de Manaus.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Não constam dados dos anos anteriores a 2019 que permitissem a comparação sobre o desempenho, visto que o alcance seria até 2016. Também não foram visualizados dados referentes ao analfabetismo absoluto e funcional no município de Manaus;
- Foram citadas estratégias no item 9.3, porém não se vinculam às estratégias definidas no PME.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental, na forma integrada à educação profissional

Observa-se, no quadro apresentado pelo 6º relatório do PME/Manaus-2023, a quase inexistência de EJA no ensino fundamental integrado à educação profissional: de 10.846 alunos matriculados em 2023, somente 270 (duzentos e setenta) foram contemplados nessa proposta, alcançando o percentual de 2,49%. Dessa forma, a meta estabelecida ficou longe de ser atingida. O PME/Manaus apresenta 11 (onze) estratégias para atingir a meta.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- O 6º relatório apresenta os projetos realizados pela rede municipal, sem relacioná-los às estratégias traçadas no PME.

Meta 11 - Colaborar com entes federados na triplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta

e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público no município de Manaus

O 6º relatório de Monitoramento do PMEManaus--2023, em seu indicador 11 A, referente ao número absoluto de matrículas, informa que, em 2015, o número de matrículas no município de Manaus foi de 16.017 alunos. Acrescenta-se, ainda, que, no período de 2020 a 2021, houve uma queda nas matrículas, diminuindo de 13.562 para 11.072 em 2021, e uma melhora nos anos de 2022 e 2023, atingindo 19.018 nesse último ano. No estado do Amazonas, houve queda no período de 2020 a 2022 e expansão em 2023, atingindo 40.162 matrículas na EPT de nível médio. A queda coincide com o mesmo período para ambos os entes, demonstrando relação com a pandemia de Covid 19, como apresentado pelo relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE (Inep, 2024). No entanto, houve crescimento tanto em relação ao município quanto ao estado, estando esse último entre os estados que aumentaram em mais de 50% suas matrículas no período de 10 anos (53,7%) (Inep, 2024).

Quanto ao indicador 11B, referente ao aumento de matrículas na rede pública, houve uma queda na EPT de nível médio no período de 2020 a 2023, diminuindo para 6.264 no município de Manaus, em 2023, o mesmo ocorrendo com o estado do Amazonas 26.734, nesse último ano. As matrículas na rede privada do município de Manaus atingiram 12.754, em 2023 e 13.428 no estado do Amazonas.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Pode-se inferir que o Município contribuiu em parte com os entes federados para o alcance da meta.

Meta 12: Colaborar com o Estado e a União na elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de 18 a 24 anos (dezoito a vinte e quatro), asseguradas a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público no município de Manaus.

O resultado apresentado no 6º relatório de monitoramento do PME (Semed, 2023), indicador 12A concernente à taxa bruta na educação superior da população de 18 a 24 anos, demonstra um crescimento substancial em 2020, saltando de 35,60% em 2019 para 51,48%, apresentando queda em 2021 (20,10%) e um leve crescimento em 2022 (23,26%).

Quanto ao indicador 12B, referente à taxa líquida de matrícula na educação superior da população de 18 a 24 anos, houve aumento de 2019 (17,80%) para 2020 (21,95%) e queda em 2021 (8,63%), com leve crescimento em 2022 (10,39%).

Os dois indicadores apresentam os reflexos da pandemia de Covid 19. A taxa bruta ficou em 23,26% e a taxa líquida 10,39%, em 2022.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Não foram mencionadas as estratégias traçadas para o alcance da meta. Deste modo, é importante incluir um quadro cruzando cada programa com sua respectiva estratégia do Anexo Único, facilitando avaliação de efetividade.

Meta 13: Monitorar a elevação da qualidade da educação superior e a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores nas universidades públicas situadas no município de Manaus.

Pelos dados apresentados no 6º relatório do PME/Manaus (Semed, 2023), o indicador 13A em relação à ampliação de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior de 75% foi superado, atingindo 88,12% em 2022, assim como o indicador 13B, o mínimo de 35%, do total, de doutores nas universidades públicas situadas no município de Manaus alcançando 64,78%.

Conforme dados do relatório do 5º ciclo de Monitoramento (Inep, 2024), o Amazonas apresentava em 2012 62% de mestres e doutores saltando para

80,8% em 2022, já em relação ao percentual de doutores, 20% em 2012 e 43,3% em 2022. Assim, a meta foi plenamente alcançada pelo município de Manaus.

Meta 14 - Colaborar com os entes federados para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Conforme o 6º relatório de Monitoramento do PME/Manaus (Semed, 2023) baseado em dados do relatório de gestão da Capes (2022), o indicador 14A referente ao número de títulos de mestrado concedidos por ano, aponta que em 2021 foram concedidos 59.302 títulos de mestrado. Quanto ao indicador 14B, referente ao número de títulos de doutorado, demonstra que, em 2021, foram concedidos 20.683 títulos. Assim, a referida meta até 2022 não havia sido atingida.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- A Meta 14 do PME/Manaus apresenta três estratégias para o seu alcance, dentre elas “firmar convênios e parcerias com as IES, públicas e privadas, para oferecimento de vagas na pós-graduação *stricto sensu* aos professores e pedagogos da Rede Pública Municipal de Educação” (estratégia 14.1). No entanto, não foram mencionadas no texto do 6º relatório PME/Manaus-2023 estratégias para contribuir com o alcance da meta.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União e o município de Manaus, no prazo de um ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica municipal possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Conforme o 6º relatório do PME/Manaus 2023 o indicador 15.1 - Percentual de professores que possuem FORMAÇÃO SUPERIOR compatível com a área de conhecimento que atuam na educação básica foi de 96,92% em 2023, sendo superior ao ano de 2022 que ficou em 96,9%, havendo acréscimo de 0,02 p.p. Observa-se, no gráfico apresentado, alternância no período de 2019 a 2023, sendo 99,18% em 2019, 96,7% em 2020 e 96,9% em 2021. Observa-se, que em 2019 foi o melhor resultado.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Não foram citados dados de levantamento sobre a necessidade de formação dos profissionais que atuam na educação básica, como também a capacidade de atendimento das instituições de ensino superior públicas na formação dos profissionais.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica municipal, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica municipal formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino municipal.

Conforme o 6º relatório do PME/Manaus-2023, o percentual de professores da Educação Básica em efetivo exercício em sala de aula que possui PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU foi de 24,42% em 2023, sendo superior ao ano de 2022 que ficou em 23,61%, havendo acréscimo de 0,81 p.p. Observa-se, mudança no período de 2019 a 2023, sendo 43,85% em 2019, 44,05% em 2020 e 21,95% em 2021.

Na PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU, identificou-se o percentual de 3,29% em 2023, sendo inferior ao ano de 2022 que ficou em 3,40%, havendo decréscimo de 0,11p.p. Observam-se oscilações no período de 2019 a 2023, ora aumentando ora diminuindo, sendo 2,71% em 2019, 2,68% em 2020 e 2,96% em 2021.

Conforme demonstram os dados do Censo Escolar 2023, no município de Manaus (envolvendo as redes de ensino: federal, estadual, municipal e privada),

foi registrado um total de 24.784 docentes atuantes efetivamente em sala de aula, na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Educação Profissional e Educação Especial). Desse total, 06 (seis) possuem o ensino fundamental, 758 (setecentos e cinquenta e oito) o ensino médio, 529 (quinhentos e vinte nove) graduação sem licenciatura, 16.623 (dezesesseis mil seiscentos e vinte três) graduação com licenciatura, 6.052 (seis mil e cinquenta e dois) especialização, 676 (seiscentos e setenta e seis) mestrado, 140 (cento e quarenta) doutorado.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Não foi mencionado se a rede municipal de educação vem desenvolvendo ações com vistas ao atendimento das estratégias para atingir a meta.

Meta 17: Valorizar os profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Educação de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o fim do sexto ano de vigência deste PME.

Segundo o quadro 17-A, apresentado pelo 6º relatório PME/Manaus-2023), a totalidade de 100% da Meta 17 foi alcançada, no entanto não se observou a correlação dos dados com as estratégias que compõem a referida meta.

Meta 18: Assegurar, no primeiro ano de vigência deste PME, a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica pública municipal, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Segundo o 6º Relatório, foi criada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a Comissão de Revisão do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Profissionais do Magistério do município de Manaus em 2023, com validade de 06 (seis) meses, findo o qual deverá ser encaminhada à

Semed proposta de projeto de lei para alteração do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Profissionais do Magistério do Município de Manaus.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- A reformulação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério faz parte da estratégia 18.1 do PME 2015-2025. Nesse aspecto, foi criada a Comissão para Revisão do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Profissionais do Magistério do Município de Manaus, porém até a presente data não se obteve dados atualizados sobre o resultado dos trabalhos da referida comissão. Outras cinco estratégias fazem parte da meta 18, mas não foram mencionadas no relatório.

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de um ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas municipais, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Conforme apresentado no 6º Relatório de Monitoramento do PME/Manaus- 2023, a meta alcançou 98,42%.

Considerações quanto ao alcance da meta:

- A gestão democrática da educação efetiva-se por meio de diversos mecanismos, dentre eles: escolha do diretor escolar, funcionamento de órgãos colegiados intraescolar (conselho escolar/APMC, grêmio estudantil), funcionamento de órgãos colegiados extraescolares (Conselho do Fundeb, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar), participação da comunidade escolar na construção dos documentos escolares (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Proposta Curricular), além dos fóruns dos conselhos escolares, que devem ser organizados em cada instituição escolar.
- Destaca-se o avanço na organização e implantação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Educação de Manaus, como

demonstrado no 6º relatório PME/Manaus-2023, mas faz-se necessário apresentar dados dos demais mecanismos de participação democrática.

Meta 20 - Garantir recursos destinados à educação pública municipal de, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) e que alcance 30% (trinta por cento), até o fim do decênio, resultantes das receitas orçamentárias, para manutenção e desenvolvimento do ensino que assegure o atendimento, a necessidade de expansão, com padrão de qualidade e equidade e na valorização dos profissionais da educação.

Segundo o 6º Relatório de monitoramento, o percentual da receita de impostos e transferências apresentou crescimento nos anos de 2020 e 2021 sendo 25,47% e 25,72% respectivamente, apresentando queda em 2022 (25,22%) e em 2023 (25,23%).

Considerações quanto ao alcance da meta:

- Não foram mencionadas as estratégias com vistas ao alcance da meta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada evidência que, ao longo da vigência do PME 2015–2025, Manaus obteve avanços significativos em várias frentes da educação pública municipal, com destaque para a ampliação das taxas de escolarização na pré-escola, crescimento do IDEB nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e o percentual de professores com formação em nível superior. Tais progressos merecem ser reconhecidos como frutos de políticas públicas, esforços institucionais e ações pedagógicas articuladas.

Entretanto, persistem desafios estruturais e operacionais que devem ser enfrentados com prioridade no novo ciclo de planejamento: o baixo percentual de atendimento em creches e em tempo integral, a redução na oferta do AEE, a baixa integração da EJA com a educação profissional, e a limitada vinculação

entre ações implementadas e as estratégias previstas na Lei nº 2.000/2015. A ausência de dados mais completos em algumas metas e a desatualização de certos instrumentos normativos também merecem atenção especial.

Diante disso, a Comissão de Monitoramento do PME/CME propõe:

- A sistematização de um relatório de avaliação final com dados atualizados até junho de 2026, em atendimento à Lei nº 3.517, de 27 de junho de 2025 que envolva Semed, CME, Fórum Municipal de Educação e outras instâncias de controle social, considerando que os relatórios públicos mais recentes disponíveis nos sites são de até 2020–2021, com dados parciais sobre cumprimento e impacto da pandemia, mas falta atualização completa até 2025.
- A vinculação de cada ação aos numerais da estratégia (ex: 1.3, 1.7) do Anexo Único, evitando lacunas interpretativas, pois os programas estão listados sem vínculo explícito às estratégias da meta.
- A revisão crítica e participativa das metas, estratégias e indicadores para o PME 2026–2036, com base em diagnósticos realistas e com foco na superação das desigualdades territoriais;
- Inserir tabelas complementares com indicadores oficiais, capturados via IBGE/Inep, para anos chaves.
- O detalhamento do plano de formação docente até 2026 com cronograma, conforme exigência legal (Res. Nº 011/CME/2016) e em conformidade com MP-AM;
- Registrar formalmente os instrumentos de colaboração (convênios, pactuações, protocolos) e associá-los à estratégia 3.1 do PME. (Meta 3).
- Inserção da meta intermediária de recuperação do AEE, reversão de queda e igualar o ideal: 20 % até 2025, conforme meta do Anexo. Inserção de uma meta intermediária de recuperação do AEE.
- A ampliação dos mecanismos de monitoramento contínuo, com transparência, periodicidade e indicadores públicos acessíveis à sociedade civil;

Reafirma-se, por fim, a necessidade de um plano educacional que seja vivo, dialógico e eficaz, que promova justiça educacional e assegure a todos os estudantes manauaras o pleno direito de aprender com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **6º Relatório do Plano Municipal de Educação – 2023**. Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. Semed: Manaus, 2024.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Lei Nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Ano XVI, Edição 1674, Manaus, 24 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.manaus.am.gov.br>

COMISSÃO

JOSSEANE COSTA E SILVA

ELINE ALVES DE LIMA

MARIA DAS GRAÇAS ALVES CASCAIS

ROSELLY MATA DOS PASSOS

ANTÔNIO JOSÉ DA SILVA

EVENTOS

XI PLENÁRIA ITINERANTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

No dia 23 de maio de 2024, no auditório do CIME Senador Artur Virgílio do Carmo Ribeiro Filho, foi realizada a XI Plenária Itinerante do Conselho Municipal de Educação de Manaus, com o tema “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. A XI Plenária Itinerante teve como objetivos, aproximar o CME/MAO da comunidade escolar, visando refletir sobre as políticas educacionais que embasam a Educação Especial, assim como contribuir para o fortalecimento da parceria entre família, escola e comunidade na promoção da educação inclusiva, no atendimento a Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nas Instituições Educacionais Públicas e Privadas do Sistema Municipal de Educação de Manaus. Durante o evento foram apresentados os seguintes assuntos: 1) Políticas públicas para a educação inclusiva; 2) A importância da parceria entre família, escola e comunidade na promoção da educação inclusiva. Após as palestras foi aberta a plenária aos participantes.

Foto – Conselheiros e Assessores Técnicos do CMEManaus



Fonte: Arquivo CME (2024)

XV ENCONTRO ESTADUAL DA UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNCME/AM)

“Sistemas Municipais de Ensino: Autonomia, Descentralização e Democratização nas Decisões Políticas Educacionais dos Municípios” foi o tema do XV Encontro Estadual da UNCME/AM, realizado nos dias 01 e 02 de agosto de 2024. O Encontro foi presidido pelo coordenador da UNCME/AM e presidente do Conselho Municipal de Educação, conselheiro Evaldo Bezerra Pereira, reunindo conselheiros e secretários de educação do estado do Amazonas, além de técnicos e gestores das secretarias municipais de educação. A palestra de abertura “Políticas Nacionais para a Educação Básica” foi proferida pela Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Profa. Dra. Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt. O tema principal do encontro “Sistemas Municipais de Ensino: Autonomia, Descentralização e Democratização nas Decisões Políticas Educacionais dos Municípios”, foi abordado pela Coordenadora Estadual da UNCME/Pará e Vice-Presidente da Região Norte da UNCME, Profa. Maria de Nazaré Reis Alexandre. Mesas temáticas como, Educação Integral, Financiamento da Educação Básica (FUNDEB) e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, fizeram parte das discussões durante o evento.

Foto - XV Encontro Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/AM



Fonte: Arquivo CME (2024)

XII PLENÁRIA ITINERANTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

No dia 14 de novembro de 2024, no auditório do Instituto Adventista de Manaus (IAM), o Conselho Municipal de Educação realizou a XII Plenária Itinerante com o tema: Plano Municipal de Educação de Manaus: metas alcançadas e perspectivas futuras. O evento teve como objetivo promover a aproximação e ampliar as oportunidades de participação da sociedade nos debates sobre a execução e avaliação do Plano Municipal de Educação de Manaus. A Plenária Itinerante abre um espaço importante para que gestores da educação, mantenedores, pais e educadores em geral dialoguem sobre a execução e avaliação do PME, tendo em vista o término de vigência do plano atual, e início do processo de avaliações, reflexões e debates para elaboração do novo plano decenal.

Foto – Conselheiros do CME/Manaus - Biênio 2023-2025



Fonte: Arquivo CME (2024)

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARTICIPA DE AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

No dia 11 de dezembro de 2024, o Conselho Municipal de Educação de Manaus representado por seu presidente, conselheiro Evaldo Bezerra Pereira, participou de audiência pública promovida pelo Fórum Permanente de Educação de Manaus (FPEM), para avaliação das metas do Plano Municipal de Educação 2015-2025. O tema central, “O Plano Municipal de Educação de Manaus: avanços e desafios no cumprimento das metas e estratégias” teve como objetivo promover a reflexão sobre o cumprimento das metas e estratégias do PME 2015-2025. Participaram do evento, profissionais da educação, representantes de órgãos de controle social e representantes dos movimentos sociais.

Foto: Mesa de abertura da Audiência Pública do PME 2015-2025



Fonte: Arquivo CME (2024)

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS REALIZA
AUDIÊNCIA PÚBLICA COM O TEMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

No dia 08 de maio de 2025 o Conselho Municipal de Educação de Manaus realizou audiência pública com vista a atualização da Resolução Nº 11/CME/2016, que trata dos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. O Conselho Municipal de Educação de Manaus exerce o papel de articulador e mediador das demandas educacionais do Sistema Municipal de Ensino, abrindo um espaço importante de diálogo, troca de saberes e esclarecimentos a respeito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, à luz da legislação vigente. A Audiência Pública teve como objetivos:

- Promover o debate público sobre a oferta da Educação Especial no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Manaus, observando o direito à educação da pessoa com deficiência;
- Possibilitar a participação popular no documento normativo para o atendimento da educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Foto – Audiência Pública: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva



Fonte: Arquivo CME (2025)

HOMENAGEM PÓSTUMA

A Revista CME em FOCO, através da sua equipe editorial, registra seus agradecimentos pela contribuição imensurável do professor Geraldo Grossi Júnior no planejamento e implementação deste periódico. A participação dele foi definitiva, ao longo de todos estes anos, para que a revista concretizasse seu papel de divulgação científica e de debate sobre temas relativos à educação. Dedicar-se esta edição a ele.



★ 07/08/1962

† 20/08/2025