

| LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

CONVERSA INICIAL

A LDB e sua aplicação na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio: introdução

Nesta aula, destacaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, com seus desdobramentos teórico-metodológicos para a compreensão das relações que se estabelecem entre o trabalho nas escolas brasileiras de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino médio e as políticas de gestão da educação básica. Cabe-nos interpretar não apenas a normativa dos parâmetros legais que se instaura com validade jurídica, mas a efetividade socioeducativa e cultural da lei. Sendo assim, os diferentes subtemas desta aula, por exemplo: gestão democrática da educação, segundo a LDB, numa visão de **processo em construção**, propiciam a pluralidade de olhares sobre a legislação educacional brasileira (Brasil, 1996).

TEMA 1 – LDB: DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS, NA ATUAL CONJUNTURA

Ao longo de quase 25 anos da promulgação da Lei n. 9.394/1996, muitos desdobramentos teórico-práticos se estabeleceram nos diversos debates, discursos, estudos e mudanças ocorridos na educação, até o presente momento. Muitos **olhares** também se entrecruzaram nas interpretações realizadas por profissionais da educação e estudiosos da lei (Brasil, 1996).

De acordo com Saviani (2008), a expressão *diretrizes e bases* não fazia parte do vocabulário comum dos educadores quando a LDB (Brasil, 1996) foi sancionada. Portanto, houve necessidade de contextualizar a função sistematizadora de uma lei de diretrizes e bases para a educação brasileira. Nem na terminologia pedagógica e nem mesmo na terminologia jurídica usual os termos *diretrizes e bases* estiveram presentes até aquele momento. Assim sendo, na concepção de Saviani (2008, p. 93), aquela lei denotou um

[...] caráter vago, prestando-se a interpretações diversas. Por aí começaram as dificuldades de tal modo que, mesmo hoje –, quando é rara uma manifestação a respeito dos problemas da Educação Nacional que não faça referência às “diretrizes e bases” –, o seu sentido continua envolvido numa certa penumbra.

Para Saviani (2008), pesquisador da legislação brasileira, com base no *Parecer preliminar* de Gustavo Capanema (2008, p. 94), o termo *diretrizes* pode incluir todo o conjunto de preceitos normativos destinados a regular a estruturação e a atividade de um serviço ou estabelecimento. A palavra *bases* veio como que por acréscimo, para não vir a ter lugar uma interpretação que visasse restringir a competência federal, em matéria de ensino, para fixação de princípios gerais (Saviani, 2008). Assim interpretado, podemos afirmar que o caráter amplo da expressão *diretrizes e bases*, nesse contexto, é entendido como universal, referindo-se à totalidade do movimento da educação no Brasil, educação que atende ou **deveria atender** a todos, impreterivelmente.

Em 1997, primeiro ano subsequente à homologação da LDB (Brasil, 1996), ações constitutivas das políticas educacionais se fizeram presentes por meio da participação ativa e intensa de educadores que estudaram, analisaram e debateram as questões dúbias da lei. Ao ver da professora Iria Brzezinski (2005), o movimento mais significativo daquele ano em relação à LDB foi a elaboração do Plano Nacional de Educação para ser apresentado ao Congresso Nacional, expresso pelas forças ambivalentes da sociedade política e da sociedade civil no país.

A sociedade política propôs, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação – Inep/MEC, um Plano que deverá ser enviado ao Congresso Nacional antes do encerramento da convocação extraordinária de janeiro/98. A sociedade civil, por sua vez, mobilizou-se por meio dos legítimos representantes do segmento educacional, elaborando um Plano Nacional de Educação, também apresentado ao Congresso Nacional. O Processo de elaboração deste Plano culminou com a realização, em Belo Horizonte, do II Congresso Nacional de Educação II Coned (6 a 9/11/97). (Brzezinski, 2005)

Esse foi o processo com o qual a elaboração do Plano Nacional verdadeiramente se iniciou, pela mobilização dos educadores participantes do II Congresso Nacional de Educação (Coned) em 1997, com tudo documentado e legalizado para apresentação ao Congresso Nacional (Brzezinski, 2005). Se entendemos por diretrizes e bases os **fins e meios** do processo educacional, entendemos que, ao serem definidos aqueles como termos nacionais, o seu domínio está voltado especificamente à educação, intencionalmente (práxis intencional), visto que (como já abordamos), é essa **práxis intencional** que levará à construção do sistema de ensino respeitadas as devidas condições de organização do trabalho pedagógico dentro e fora das escolas.

Sobre o direito à educação e o dever de educar, no seu art. 4º a LDB define que:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II – Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III – Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

X – Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Brasil, 1996)

Ao analisarmos o art. 4º da LDB e seus respectivos incisos, verificamos que ele traz no seu bojo elementos primordiais para a permanência da criança, do adolescente e do jovem nos níveis de ensino (Brasil, 1996). É lei que deve ser cumprida na sua íntegra, mas, pela realidade vivida por muitos brasileiros, isso não acontece. Se não acontece para todos, os **direitos à educação e o dever de educar** estão sendo violados para certa parcela da sociedade. Cabe aos órgãos públicos competentes (gestão pública), de acordo com suas respectivas funções e atribuições, fiscalizarem e atenderem a distribuição de renda para a educação, seu destino e seu cumprimento perante à lei e preencherem as condições necessárias à construção do **sistema educacional**.

Todavia, o art. 88 da LDB exige da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios uma rápida adaptação à lei:

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º

O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos. (Brasil, 1996)

Do exposto, conclui-se que interpretar a LDB é questão *sine qua non* para atribuir-lhe um sentido que ultrapasse a articulação do legislador para redigir as leis, trilhando uma compreensão de propostas para o atendimento, de fato das necessidades sociais nos diferentes momentos em que a LDB é aplicada (Brasil, 1996). Na perspectiva de Pino (2005, p. 20):

Mesmo tratando-se de uma lei maior da educação nacional, a importância de uma LDB para a sociedade brasileira é sempre relativa ao conteúdo que os atores conseguem nela inscrever. Tem que se ter cautela para que as análises da LDB impliquem seu processo de formulação com as condições históricas, contextualizado dentro de uma formação igualmente histórica, uma vez que o tratamento a-histórico desta lei encobria – mais do que iluminaria – ideologias, significados de seus rasgos de avanço e de conservadorismo e interesses variados e contraditórios que a permeiam, oriundos dos diferentes grupos sociais (entre eles os interesses divergentes dos setores da educação pública/privada).

Sabe-se que a existência de uma política nacional de educação dá a direção da organização dos sistemas de ensino, afirma a autora Pino (2005). Isso quer dizer que as questões mais polêmicas que polarizaram as negociações sobre a LDB foram resolvidas antes da sua aprovação em 20 de dezembro de 1996, de uma forma um tanto contraditória e arbitrária (Brasil, 1996). Seria ingenuidade atribuir a essa lei, diz Pino (2005), força ou mesmo potencialidade para provocar uma **revolução** da educação no país. “Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos, inscritos em uma LDB, poderá criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de ‘regulação social’” (Pino, 2005, p. 19).

Portanto, o desdobramento dos processos de regulação social na LDB depende de diversos fatores (Brasil, 1996). Entre eles, podemos reiterar as concepções de sociedade, Estado e educação que os participantes sociais envolvidos, vindos do Estado, dos partidos políticos, da área educacional e de outros grupos da sociedade civil organizada manifestam e pelas quais atuam para o cumprimento das leis e políticas públicas exaradas para a educação brasileira. Outro ponto importante a ser destacado são as estratégias e os mecanismos de controle social desenvolvidos pelos diferentes protagonistas, os quais darão forma aos diversos níveis de relações sociais como a organização das instituições

escolares, a gestão democrática, os encaminhamentos didático-metodológicos, a avaliação educacional, a alfabetização, o registro da documentação escolar, entre tantos outros.

TEMA 2 – APLICAÇÃO DA LDB NA EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO DEMOCRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

Em face das observações anteriores, questiona-se: a LDB (Brasil, 1996) sistematiza a educação nacional brasileira? Na verdade, afirma Saviani (2008), essa lei não sistematiza a educação nacional na sua íntegra porque, como a anterior (Lei n. 5.692/1971 – Brasil, 1971) ela trata apenas do ensino. “Inegavelmente, por se ter limitado deliberadamente à esfera do ensino e por manter um critério mais uniforme no uso do termo “sistema”, a nova Lei demonstra maior coerência interna do que a anterior. Quanto à coerência externa, no entanto, exige maiores reparos” (Saviani, 2008, p. 117).

Pensar a educação no Brasil não tem sido tarefa fácil. Como educadores, é preciso tomarmos consciência das necessidades atuais, analisarmos as diversas situações e realidades, vislumbrarmos intervenções adequadas em termos de políticas públicas educacionais voltadas para a transformação dessas realidades no que se refere à promoção humana. Esse é um dos principais objetivos da ação dos atuais educadores brasileiros em prol da educação do país.

Assim,

Impõe-se, pois, atuar de modo sistematizado nas estruturas, tanto ao nível microeducacional, quanto da macroeducação. Essa atividade sistematizada exige capacidade de reflexão e fundamentação teórica. Desde que se faz necessário responder a problemas existenciais concretos, torna-se inviável a adoção pura e simples de uma teoria já existente tal como o pragmatismo, psicologismo, naturalismo, sociologismo etc. (Saviani, 2008, p. 119)

O que o autor quer nos esclarecer é que, ao considerarmos o educando/estudante apenas sob a perspectiva biológica, adotaremos o ponto de vista do **utilitarismo pedagógico** que é representado pelo pragmatismo¹,

¹ Com base nos estudos de W. James (1931); Van Riet, N. Abbagnano, Y. A. Visalberghi (1964) e Gustavo Cirigliano (1969), Saviani (2008) descreve que o pragmatismo parte do princípio de que a verdade existe em termos de utilidade para a vida, bem como amplia os tipos de vida e se constitui numa teoria educacional não totalmente errônea, mas um tanto ambígua, porque não distingue os vários níveis de vida do ser humano, acabando por reduzir tudo ao útil. Das posições pragmatistas em educação, o autor ressalta como maior repercussão e maior desenvolvimento a teoria de Dewey. Relembrando que o método de ensino de Dewey se articula em cinco passos: 1) situação problemática; 2) identificação do problema; 3) observação e levantamento de dados; 4) formulação de uma hipótese de solução; e 5) verificação da hipótese.

observando que, ao educar, não podemos deixar de levar em conta, além da realidade física, a realidade biológica do educando. Já na perspectiva psicológica, é constatado que a criança possui um **mundo interior**² constituído de modo complexo. Assim, ao educar, não podemos deixar de levar em conta, além da realidade física e biológica, a realidade psicológica do educando, pois a aprendizagem ocorre de acordo com o quadro psicológico de cada pessoa e se dá com base em vivências internas. “Ela é, no fundo, a incorporação ao eu anterior de elementos assimilados do ambiente. E a aprendizagem é também função das ações anteriores, das emoções, dos sentimentos, temperamento” (Saviani, 2008, p. 40).

Cabe reafirmar que a indissociação entre realidade física, biológica e psicológica do educando, no contexto da educação, comporá o que é natural da realidade humana, e a concepção educacional que se limita a esse quadro natural denomina-se *naturalismo pedagógico*³, diz Saviani (2008, p. 43), tendo como representante exponencial, dessa trajetória, Rousseau (1966).

E a estrutura do homem está completa, então? Não. Necessário se faz incluir o **homem como ser cultural**.

E prosseguindo nas observações, constato que a estrutura do homem não se esgota nas três facetas descobertas. A criança, além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, ela está situada num contexto espacial e temporal que a determina. Além do meio físico (natural) já referido, ela vive num meio humano (artificial), construído pelo homem; ela vive numa época determinada (**o século XXI**) que tem problemas específicos. (Saviani, 2008, p. 45, grifo do original)

Atualmente, a educação básica corresponde ao ensino provido às faixas etárias dos 4 aos 17 anos, sendo obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos oficiais de ensino. E, nesse sentido, pode ser constatado, por exemplo, que, para a criança e/ou o adolescente aprender, é preciso que sejam respeitados o seu tempo de aprendizagem e a prática de se exercitar, por meio de diversas

² Nas palavras de Saviani (2008, p. 40), “[...] este mundo interior, é, pois, bastante complicado, mas muito importante para o problema da educação. Cada um tem sua maneira de encarar as coisas. As divergências de pensamentos se explicam, muitas vezes, pelo *a priori* psicológico de cada um.”

³ Rousseau (1966) desenvolve as suas ideias pedagógicas propondo a educação pela natureza. Em 1753, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, reafirma e desenvolve a ideia de que o homem, de onde quer que seja, e/ou qualquer que sejam suas opiniões tem sua base na natureza, pois esta nunca mente. “Tudo que dela vier será verdade, e se nisso houver algo de falso deve-se ao que introduzi por minha conta, sem o desejar.” Já na obra *Emílio*, Rousseau (1761, citado por Saviani, 2008, p. 44) afirma que o “[...] duro jugo que a natureza impõe ao homem, o pesado jugo da necessidade, sob o qual é preciso que todo o ser finito se curve; veja esta necessidade nas coisas, nunca no capricho dos homens, que o freio que o retém esteja na força e não na autoridade.”

estratégias e atividades, os conteúdos trabalhados. Num exemplo prático, podemos citar a vivência de uma criança ao aprender a andar de bicicleta. No início, ela vai precisar de ajuda, em seguida vai praticar esse exercício, aprender a dominar as suas frustrações, a construir técnicas próprias de direção e equilíbrio, para mais tarde não precisar repetir constantemente as mesmas ações. Após sua aprendizagem básica, somente vai aprimorar a forma e a sua segurança ao manusear a bicicleta e outras dificuldades que aparecerão nesse contexto de vivência/experiência.

Sendo assim, a LDB, nos seus art. 22 e 23, trata das finalidades da educação básica, a saber:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (Brasil, 1996)

Para a formação comum a que se refere o art. 22 da lei, necessário se faz reiterar que a **base curricular** é composta de: **base nacional comum** (para todos e garantida pela Constituição Federal) e **parte diversificada** (ligada às especificidades locais e/ou regionais) (Brasil, 1988, 1996). As duas partes são indissociáveis. Portanto, devem se complementar na prática do ensino e da aprendizagem ofertados. Quanto à organização da educação básica, podemos crer que a **autonomia pedagógica** se faz presente se as instituições escolares tiverem um bom entendimento de gestão democrática, transparência nas decisões e compromisso com a oferta da melhor aprendizagem para todos os estudantes, respeitando sempre as diferenças das formas de aprender. Para retificar isso veja o art. 26 da lei, bem como seus respectivos parágrafos, do 1º ao 10º, sobre o estudo das disciplinas obrigatórias, a saber:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma

parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Brasil, 1996)

Saviani (2008), nos seus estudos sobre legislação educacional, chama a atenção para se tomar cuidado com a formação do chamado *homem comum*, aquele que é imerso no cotidiano e incapaz de ultrapassar o domínio do prático-utilitário para perceber as implicações e consequências de sua própria atividade prática. Ele não pode desprezar a teoria e considerar que a prática se basta por si mesma. Há que se superar essa concepção fragmentária de educação para que as prerrogativas da LDB (Brasil, 1996) possam ser concretizadas de acordo com as necessidades dos estudantes e do povo brasileiro em geral.

Evidentemente, o sistema educacional deverá preencher três requisitos apontados por Vázquez (2011), na sua obra clássica *Filosofia da práxis*, tais como: a intencionalidade (sujeito-objeto); o conjunto (unidade-variedade); e a coerência

(interna-externa), acrescentando também as condições impostas por uma educação sistematizada. Para clarearmos um pouco mais os conceitos, passaremos a esmiuçar a LDB (Brasil, 1996) nas três esferas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Nessa ótica, a discussão sobre a democratização da gestão escolar remete à necessidade de se questionar o papel e a função social da educação e da escolarização, bem como de se repensar os vínculos e compromissos que norteiam a natureza política e social da gestão democrática no país. É preciso, portanto, ir desde as posturas de participação restrita e funcional ligada às novas formas de controle social, por exemplo a **qualidade total**, até a busca pela participação efetivamente cidadã.

A gestão democrática do planejamento educacional, nessa acepção, é entendida como processo de aprendizado e de luta política no âmbito social e educacional, o qual não deve se ater somente aos limites da prática educativa, mas vislumbrar, nas especificidades dessa prática social, a possibilidade de criar formas de exercer a autonomia pedagógica para o aprendizado do **jogo democrático em construção**, transpondo, assim, por meio da prática da gestão escolar, as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais no seio das práticas educativas (Fortunato; Bruno, 2015).

TEMA 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL NA LDB: PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA

Sob a influência das circunstâncias concretas de vida da criança e do lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas é que se preconizam mudanças e alterações no desenvolvimento infantil. De acordo com os estudos de Leontiev (1998, p. 59), a infância é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Abre-se no sentido da possibilidade de a criança assimilar o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos, no qual ela reproduz ações humanas com eles. Durante a infância, o mundo ao redor da criança se decompõe como se fosse em dois grupos distintos, reitera Leontiev (1998).

O primeiro círculo relacional se caracteriza pelas pessoas diretamente ligadas à criança a partir de seu nascimento (mãe, pai, irmãos ou aquelas que ocupam lugar junto à criança), cujas relações são de extrema importância, pois são elas que determinarão as relações futuras do indivíduo com o resto do mundo.

Do primeiro círculo relacional surgirá o segundo círculo, que é mais amplo e complexo, formado por todas as demais pessoas com as quais a criança vai se relacionar ao longo de sua vida. As relações da criança no segundo grupo dependem da mediação que ela estabeleceu com o primeiro, ou seja, com seu núcleo familiar.

É nessa perspectiva que a criança, em toda sua atividade e desenvolvimento mediados e incentivados pelo adulto, necessita ultrapassar os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, para penetrar em um mundo mais amplo de ações humanas. Teoricamente, no processo de desenvolvimento infantil, independentemente da produtividade concreta que a criança realize por meio de seus atos, as suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos. Sobre isso, Leontiev (1998, p. 60) afirma que:

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação [...]. As relações de uma criança dentro de um grupo de crianças são também peculiares. Os vínculos que as crianças de três a cinco anos estabelecem entre si constituem ainda, em grande parte, o elemento pessoal – “privado”, por assim dizer – em seu desenvolvimento, que conduz a um verdadeiro espírito de grupo.

Nesse aspecto, ao estudar o **desenvolvimento infantil**, o referido autor sugere se começar pela análise do **desenvolvimento da atividade** da criança nas relações sociais, ou melhor, de como uma determinada atividade é construída consideradas as condições concretas de vida dessa criança (Leontiev, 1998). Assim, com esse modo de estudo, pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que a criança possui. Esse método de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, leva à compreensão do papel condutor da educação e da criação, pois, nas palavras de Leontiev (1998), opera precisamente na atividade e na atitude tomada pela criança diante da realidade.

Na concepção de Wallon (1998), o ser humano é organicamente social e seu ato mental desenvolve-se do ato motor. O grande eixo do desenvolvimento mental infantil está na motricidade como parte do conjunto do funcionamento do indivíduo na sua totalidade. Para Wallon (1998), o termo *motor* é sinônimo de *psicomotor*, pois seus estudos estão centrados nos órgãos do movimento

caracterizados pela musculatura e pelas estruturas cerebrais, as quais são responsáveis pela organização do movimento pela criança.

Entretanto, para Vigotsky (1994), a percepção de uma criança, como ser humano que é, não se desenvolve como uma continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal, nem mesmo daqueles animais que estão mais próximos da espécie humana. Experimentos realizados por aquele autor conduziram à descoberta de algumas leis básicas que caracterizam as formas humanas superiores de percepção. Por meio de um conjunto de observações, Vigotsky (1994) reiterou que a **rotulação**⁴ é a função primária da fala nas crianças pequenas. Vigotsky (1994) afirma que a rotulação capacita a criança a escolher um objeto específico e isolá-lo de uma situação global por ela percebida. Portanto,

Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente e dinâmicos) centros estruturais. A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. (Vigotsky, 1994, p. 43)

Os mecanismos intelectuais relacionados à fala da criança, no seu processo de desenvolvimento, adquirem então uma nova função, a saber: a percepção verbalizada (estágio superior), não mais se limitando ao ato de rotular, mas ao ato de verbalizar com significado, de acordo com um contexto vivenciado. Essa mudança, por sua vez, atinge formas mais complexas da percepção cognitiva. Faz-se necessário saber que a percepção na criança é parte de um sistema dinâmico de comportamento.

O resultado mais notável disso, na concepção de Vigotsky (1994), reside na compreensão de que todo o processo de seleção é externo e concentrado na esfera motora, o qual permite observar, nos movimentos da criança, a verdadeira natureza do próprio processo de escolha. “Passar os olhos por um gráfico dos movimentos de uma criança é suficiente para qualquer um se convencer da natureza motora básica do processo” (Vigotsky, 1994, p. 45). Em resumo, os

⁴ Em relação ao estudo da linguagem infantil, Vigotsky (1994) reitera que a fala requer um processamento sequencial, bem como o papel da linguagem na percepção infantil é surpreendente devido às tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral. Ao passo que, na fala, os elementos são rotulados separadamente, para após isso serem conectados numa estrutura de sentença, de frase, tornando a fala essencialmente analítica.

processos coincidem quase que exatamente: movimento e percepção não se separam.

Em seu raciocínio, Vigotsky (1994) crê que, além de reorganizar o seu campo visual-espacial, a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual, pois, ao desenvolver sua linguagem, por intermédio da fala, ela adquire a capacidade de dirigir sua atenção de uma forma dinâmica, percebendo mudanças na sua situação imediata e em situações futuras.

Nessa mesma via, Luria (1998) exemplifica o assunto dizendo que, para uma criança ser capaz de ler, escrever ou anotar alguma coisa, são necessárias duas condições:

1. as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas de forma interessante, por coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca, ou seja, por aquilo que possui um significado funcional para ela;
2. a criança, por meio desses subsídios, deve conseguir controlar seu próprio comportamento, e isso acontece porque, quando a criança desenvolve sua relação funcional com as coisas do mundo, é aí que se concretizam as complexas formas intelectuais do comportamento infantil e seu respectivo desenvolvimento (Fortunato, 2016).

Nesse sentido, os programas, a organização do trabalho pedagógico, os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, as leis que direcionam a educação pré-escolar de qualidade, a escola e seu espaço físico ajudam a criança a perceber o contexto formal em que o aprendizado acontece. Todos esses importantes elementos influenciam o aprendizado da criança e seu comportamento posterior. Observe o que regem os art. 29, 30 e 31 da LDB sobre a finalidade da formação da criança de 0 a 5 anos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Brasil, 1996)

Malaguzzi (1999), numa entrevista sobre a escola para crianças pequenas, nos chama a atenção para o fato de tomarmos o cuidado para que esse espaço institucional não seja **preparatório** e tenha a tendência de continuidade com a escola elementar, pois, como educadores, podemos ficar **prisioneiros** de um modelo de educação e formação que pode terminar como um **funil**.

Basta dizer que a escola para crianças pequenas precisa responder a elas um rodeio gigantesco, onde aprendem como cavalgar 100 cavalos, reais ou imaginários. Como se aproximar de um cavalo, como o acariciar e como permanecer próximo a ele são aspectos de uma arte que pode ser aprendida. Se existem regras, as crianças podem aprendê-las. Se elas caírem, poderão montar novamente [...]. O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. (Malaguzzi, 1999, p. 101)

As características da abordagem de Reggio Emilia (citado por Malaguzzi, 1999)⁵ desafiam crenças e práticas tradicionais de trabalho com a educação infantil e, contemplam, nesse contexto, a formação integral da criança como estabelecido no art. 29 da LDB (Brasil, 1996). Cumulativamente, em se tratando da legislação educacional, essas concepções de educação para a fase infantil contribuem para um melhor entendimento dos processos de desenvolvimento da criança nessa faixa etária, bem como oferecem uma base poderosa para um exame mais atento dos princípios teóricos que orientam as interpretações educacionais da prática apropriada às necessidades infantis.

TEMA 4 – ENSINO FUNDAMENTAL

Como foi discutido anteriormente, o termo *educação básica*, na LDB, está acompanhado de um amplo conjunto de artigos, por exemplo, da formação básica comum dos conteúdos mínimos das três etapas do ensino (inciso IV do art. 9º),

⁵ O sistema de Reggio Emilia, criado, no norte da Itália, por Lóris Malaguzzi (1999) – um intelectual e jovem professor italiano –, em 1963 e vigente até os dias atuais, começou a ganhar destaque mundial por volta de 1991. O diferencial do sistema é pensar nas crianças como indivíduos cheios de potencial e possibilidades para o presente e para o futuro. “Descrito sucintamente, ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor” (Gardner, 1999).

da formação comum no art. 22, da base nacional comum dos art. 26, 39 e 64 (Brasil, 1996). Para o ensino fundamental, na LDB, o art. 32 traz no seu bojo o objetivo principal para a formação básica do estudante e discorre da seguinte forma:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996)

Segundo o art. 208, parágrafo 1º da Constituição Federal, “o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo” (Brasil, 1988). Assim, esse nível de ensino tem sido priorizado nos últimos anos, segundo afirma Dourado (2006), chegando à sua quase universalização no que se refere à garantia do acesso. O que podemos evidenciar como um grande desafio no contexto do cumprimento das metas é a garantia de condições de permanência com qualidade a uma pequena parcela das crianças em idade escolar que ainda estão fora da escola. “Tais avanços só se efetivarão se forem otimizados os processos formativos de estudantes e professores, os processos de gestão e de financiamento, visando superar questões como distorção idade-série, evasão, entre outras” (Dourado, 2006, p. 38).

Faz-se propício reiterar que o art. 32 da LDB, parágrafo 5º, trata de uma questão muito importante em relação ao currículo do ensino fundamental, que, obrigatoriamente, terá que seguir os conteúdos postos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069/1990), em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes do país, bem como proporcionar a produção e distribuição de materiais didáticos adequados a essa temática de cunho social (Brasil, 1990, 1996). Defender os direitos da infância e da adolescência é, portanto, conteúdo curricular.

TEMA 5 – LEI N. 13.415/2017: O “NOVO” ENSINO MÉDIO

Considerando o importante papel do ensino médio nos processos formativos dos estudantes e a baixa cobertura garantida a ele na trajetória das mudanças educacionais, ainda que esse nível de ensino tenha vivenciado significativas taxas de crescimento nos últimos anos, no setor público, Dourado (2006) nos chama a atenção para o cumprimento (de fato) das metas previstas no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, para o decênio 2014/2024, que definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira nesse período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência da lei (Brasil, 2014).

Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB (Brasil, 1988, 1996, 2014), ao estabelecer que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “[...] Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE” (Brasil, 2014).

Nesse sentido, a **meta 3** do PNE, referente ao **ensino médio**, prevê universalizar até 2016 (meta não atingida ainda) o atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, em 2024, a taxa líquida de matrículas nessa última etapa da educação básica para 85% (meta a ser atingida). Quanto ao **indicador 3A**, que se refere ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica, conforme informações atuais do Ministério da Educação (MEC), a meta prevista é 100%, mas a situação atual aponta para 84,3% atingida até o momento. Já o **indicador 3B**, sobre o percentual da população de 15 a 17 que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa, a meta prevista é de 85% para 55,3% apresentada na situação atual (Brasil, 2014). Observe o que rege o art. 35 da LDB:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996)

Portanto, cabe perceber que, no tocante à otimização dos processos de gestão e de financiamento, o ensino médio ainda necessita de adequada articulação entre esses dois processos para atingirmos a melhoria das condições de oferta desse nível de ensino. Nesse sentido, a Lei n. 13.415/2017, que propõe a reforma do ensino médio, oferece muitos desafios à educação nessa última fase da educação básica, os quais precisam ser sanados (Brasil, 2017). De acordo com os estudos de Ramos e Heinsfeld (2019), em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000, p. 9) e a LDB (Brasil, 1996), essa etapa da educação escolar passou a ter uma nova identidade, “[...] determinando que Ensino Médio é Educação Básica”. Dessa forma, reiteram as autoras, “[...] esse nível de ensino torna-se direito de todo cidadão brasileiro” (Ramos; Heinsfeld, 2019).

Com o objetivo de atingir as finalidades mencionadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (as quais trabalharemos com mais detalhes posteriormente) possuem fundamentos importantes como: a pesquisa direcionada ao princípio pedagógico; o trabalho como princípio educativo; a formação integral do estudante; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a educação em face dos direitos humanos; a indissociabilidade entre educação e prática social, bem como a consideração da historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo no que se refere ao ensino e à aprendizagem (Brasil, 2013). Outra finalidade a ser considerada é a perspectiva de interdisciplinaridade e a diversidade no que tange as culturas subjacentes aos estudantes. Nesse sentido, a integração entre educação e dimensões de trabalho se faz presente na ciência, na tecnologia e na cultura como bases da proposta e do desenvolvimento curricular, afirma Silva (2011).

Temos, cada vez mais, que possuir uma visão histórica e crítica da trajetória do ensino médio no Brasil, no sentido de salientarmos que a sua reforma abrange o sistema educacional como um todo (escolas públicas e privadas). Para Campos (2018, p. 92), “ambas as redes escolares terão que se adaptar e construir arranjos

curriculares próprios que, sistematicamente, deverão possuir unidade com suas identidades e seus projetos político-pedagógicos.”

Muito temos a trilhar ainda no âmbito dessa última etapa da educação básica diante da complexa realidade por que passa o mundo na atual conjuntura. Os resultados em termos de avaliação para o ensino médio brasileiro não são dos melhores, é o que apontam as pesquisas atuais, demonstrando um significativo aumento das taxas de reprovação, abandono e evasão a cada ano. Não podemos deixar esgotar nossa análise somente nos documentos propositivos ou mesmo no processo de elaboração das leis e reformas, mas, como tão bem define Silva (2011, p. 66), avançarmos para a investigação dos processos por meio dos quais tais proposições tensionam e são tensionadas nos momentos em que a escola e seus sujeitos tomam contato e dialogam com os dispositivos normativos oficiais, com suas referências explícitas e implícitas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 fev. 2021.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 fev. 2021.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. 562 p.

BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, C. de M. **Base Nacional Comum Curricular BNCC**: uma reflexão para além da definição normativa. Fortaleza: Editora Caminhar, 2018.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In:

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 21-50.

GARDNER, H. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTUNATO, S. A. de O. **O trabalho infantil e as políticas públicas para sua erradicação no Brasil: o pensar sobre a infância e a educação**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

FORTUNATO, S. A. de O.; BRUNO, C. R. Infância e educação: a gestão do planejamento de ensino sob o “olhar” de Walter Benjamin. In: EDUCERE, 13., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 59-83.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 39-58.

MALAGUZZI, L. Se os currículos são encontrados nas crianças. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 100-101.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-42.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. de S. S. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: EDUCERE, 15., 2019, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2019.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. R. da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. 1. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 103-117.

WALLON, H. P. H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.