

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo  
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469835414>

# MARCHA E CONTRAMARCHA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Edson Francisco de Andrade

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2234>

Submetido em: 2021-05-06

Postado em: 2021-05-10 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)



Situação: O preprint não foi submetido para publicação

# MARCHA E CONTRAMARCHA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Edson Francisco de Andrade

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2234>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-05-06

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-05-10

## ARTIGO

**MARCHA E CONTRAMARCHA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL****Edson Francisco de Andrade<sup>1</sup>**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7577-898X>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar os efeitos das alterações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) ao longo do período de sua vigência. Aborda-se, inicialmente, a relação entre a obrigatoriedade formal da escolarização e o ideário de promoção de igualdade educacional no país. Em seguida, com respaldo metodológico na Análise de Conteúdo, apreciam-se especificamente os dispositivos que modificaram o Título V da LDBEN/1996, atinentes aos níveis e às modalidades de educação e ensino, buscando captar possíveis repercussões na perspectiva do enfrentamento ou da reprodução das desigualdades educacionais. Nas conclusões realçam-se tanto os dispositivos da LDBEN que são favoráveis à marcha pela garantia do direito à educação básica quanto aqueles que representam evidente retrocesso em relação a esse pleito. Em face desse dado da realidade, defende-se o discernimento sobre o que efetivamente se infere da lei, no sentido de mobilizar os seus contributos progressistas na luta em defesa da educação pública na atual conjuntura do país.

**Palavras-Chave:** LDBEN/1996, direito à educação básica, níveis e modalidades de ensino, orientação política do Governo Federal.

**ADVANCING AND RETURNING THE GUARANTEE OF THE RIGHT TO BASIC EDUCATION IN BRAZIL**

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the effects of the changes made to the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN/1996) over the period of its effectiveness. Initially, the relationship between the formal requirement of schooling and the idea of promoting educational equality in the country is addressed. Then, with methodological support in Content Analysis, we specifically appreciate the devices that modified Title V of LDBEN/1996, related to the levels and modalities of education and teaching, seeking to capture possible repercussions from the perspective of coping or reproducing children. educational inequalities. In the conclusions, both the LDBEN provisions that are favorable to the march for the guarantee of the right to basic education and those that represent an evident setback in relation to this claim are highlighted. In view of this reality, we defend the discernment about what is effectively inferred from the law, in order to mobilize its progressive contributions in the fight in defense of public education in the current conjuncture of the country.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Pesquisador de Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, no período de março de 2020 a fevereiro de 2021. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social, certificado pelo CNPq. Professor do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil. E-mail: [edsonfranciscocodeandrade@gmail.com](mailto:edsonfranciscocodeandrade@gmail.com)

**Keywords:** LDBEN/1996, right to basic education, levels and modalities of education, political orientation of the Federal Government.

### **MARCHA Y CONTRAMARCHA EN GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL**

**RESÚMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar los efectos de los cambios realizados a la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDBEN/1996) durante el período de vigencia. Inicialmente se aborda la relación entre la exigencia formal de escolarización y la idea de promover la equidad educativa en el país. Luego, con apoyo metodológico en Análisis de Contenido, apreciamos específicamente los dispositivos que modificaron el Título V de LDBEN/1996, relacionados con los niveles y modalidades de educación y docencia, buscando captar posibles repercusiones desde la perspectiva de afrontamiento o reproducción de los niños. . En las conclusiones se destacan tanto las disposiciones del LDBEN que son favorables a la marcha por la garantía del derecho a la educación básica como las que representan un evidente retroceso en relación con este reclamo. Frente a esta realidad, defendemos el discernimiento sobre lo que efectivamente se infiere de la ley, para movilizar sus aportes progresistas en la lucha en defensa de la educación pública en la coyuntura actual del país.

**Palabras clave:** LDBEN/1996, derecho a la educación básica, niveles y modalidades de educación, orientación política del Gobierno Federal.

## INTRODUÇÃO

O compromisso com a garantia de uma formação básica, constituída necessariamente por etapas de ensino, foi firmado ineditamente quando da promulgação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 (BRASIL/1996a). Para Saviani (2016, p.233), o advento da educação básica na Lei da Educação “trata-se de uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país”.

Com efeito, a *base*, origem etimológica do vocábulo *básica*, pressupõe algo que é inerente e indispensável à formação escolar. Em verdade, “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008. p.294).

De forma efetiva, a LDBEN/1996 estabelece que a educação básica é formada pela educação infantil e pelo ensino fundamental e médio (Art. 21, Inciso I). De fato, a nova organização da educação nacional que passou a ser integrada por essas etapas basilares de ensino está em sintonia com o pleito historicamente defendido em favor da ampliação da escolarização obrigatória em todo o território nacional.

Saviani (2016, p.233) ressalta que

é preciso, no entanto, não perder de vista que o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.

Se a educação básica foi essencialmente concebida como uma composição integrada por três etapas, consideramos que, além da relevância das etapas realçadas por Saviani (fundamental e médio), faz-se imprescindível, igualmente, o *empenho decidido em universalizar* a primeira das etapas da formação básica, a educação infantil. O fato é que, objetivamente, no texto original da LDBEN/1996, apenas o ensino fundamental foi inscrito como etapa obrigatória e gratuita da educação básica. Sendo assim, o dever do Estado com a oferta tanto da educação infantil quanto do ensino médio foi, no advento da lei, flagrantemente relegado a segundo plano. Esse espectro diminuto de abrangência do que se compreendia por educação obrigatória constitui uma das principais razões que acabaram conferindo *status* minimalista à LDBEN/1996 (SAVIANI, 2016).

Faz-se pertinente considerar que “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências” (BALL, 2001, p. 102-103). Pode-se observar que o campo de influências que tem fomentado políticas públicas para a educação no Brasil, incluindo a elaboração e alteração da legislação concernente a essa área, reflete enfaticamente essa assertiva do autor. Com efeito, a opção por uma “LDB minimalista” era compatível com o “Estado mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política então dominante” (SAVIANI, 2016, p.221. Grifos do autor).

Em 2021, a LDBEN/1996 completa 25 anos de existência, tendo sido significativamente reformada. Assim, para além do conteúdo inscrito na lei sancionada à luz da *orientação política* assumida

pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), torna-se imprescindível a análise do volume considerável de alterações realizadas ao longo dos anos de vigência da Lei da Educação, sob a orientação política de diferentes governos. Objetivamente, dos 92 artigos dessa lei, 54 já receberam modificações até dezembro de 2020. Dos artigos alterados, 27 integram o Título V, dedicado aos níveis e às modalidades de educação e ensino, foco do nosso estudo.

Concebemos a garantia do direito à educação básica como condição essencial para o avanço na promoção de igualdade educacional no conjunto do território brasileiro. Desta feita, a necessidade de modificações no Título V da LDBEN foi evidenciada desde o momento em que essa lei foi sancionada, em face da diminuta incumbência que foi imputada ao Estado quanto ao seu dever com a oferta educacional obrigatória. Ocorre que os dispositivos legais propostos com finalidade de reformulação da LDBEN são, notadamente, resultantes de projetos educacionais em disputa (BRZEZINSKI, 2018).

Por isso mesmo, a análise das alterações realizadas na Lei da Educação “implica olhares que se entrecruzam apreendendo os avanços alcançados e, paradoxalmente, situando limites e retrocessos que permearam a agenda da materialização da LDB” (DOURADO, 2018, p.8). Em sintonia com esse entendimento do autor, e com respaldo metodológico na Análise de Conteúdo, no presente estudo buscamos discernir os dispositivos incorporados à lei que corroboram o enfrentamento ou a reprodução de desigualdades educacionais.

Com efeito, a discussão desenvolvida no corpo deste artigo tem por perspectiva contribuir com o processo de democratização do direito à educação, especialmente por meio de uma atuação consistente dos sujeitos que compartilham as etapas da ação educativa, no sentido de “cobrar, com incisiva insistência, os compromissos declarados no texto da lei” (SEVERINO, 2018, p.67).

O fato é que a *materialização de políticas públicas*, incluindo-se a efetivação da legislação educacional, exige o devido envolvimento dos sujeitos sociais que as pleiteiam. Trata-se de um *compromisso político* a ser solidariamente assumido pelo poder público, pela família e pela sociedade. É essencialmente o contributo dessa atuação que confere ao aparato legal instituído o potencial de garantia do direito à educação básica e de enfrentamento às desigualdades educacionais.

## **O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ALTERAÇÕES DA LDBEN/1996**

Afirma Severino (2018, p.59), que “o direito nasceu na civilização humana como forma de organizar as relações entre os homens, de modo a garantir um mínimo de simetria nessas relações, assegurando assim a justiça, ou seja, que um mínimo de equidade nelas reinasse”. À luz desse entendimento, compreende-se a educação básica como um direito humano fundamental, portanto, “ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008. p.294).

Há de se convir que a garantia de um mínimo de equidade educacional em um país requer uma pactuação nacional sobre o que deve ser firmado como básico numa formação escolar. Em concordância com Cury (2008), trata-se de colocar em relevo o que deve ser contemplado obrigatoriamente no processo de escolarização, no tocante aos atributos de uma formação cidadã. Com efeito, “esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é inda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” (Idem, p. 294).

O capítulo dedicado à educação básica na LDBEN tem recebido sucessivas modificações, demandando uma análise do que se aproxima e também do que se distancia de uma formação escolar sob o pilar da cidadania. Para fins didáticos, subdividimos em três seções a apreciação deste capítulo da lei. Inicialmente, trataremos das injunções que reeditaram as disposições gerais para a oferta nacional da educação básica. Em seguida, averiguaremos os dispositivos atinentes às etapas constitutivas da escolarização (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Por fim, abordaremos os elementos estruturais referentes às modalidades de educação e ensino que integram a formação escolar no país.

As *disposições gerais* para a educação básica contemplam essencialmente os seguintes aspectos: finalidades da formação básica; alternativas legais de organização da oferta desse nível de educação (seriação anual, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, agrupamento etário, competência, ou ainda por forma diversa de organização); regras comuns de organização das etapas de ensino fundamental e médio da educação básica (carga horária, formas de progressão escolar, controle de frequência); e currículo da formação escolar básica.

Desses aspectos concernentes às disposições gerais da educação básica foram realizadas modificações na lei atinentes à carga horária, ao currículo e à reafirmação da oferta de educação do campo. A primeira alteração diz respeito à ampliação progressiva da carga horária mínima anual no ensino médio para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária (LDBEN/1996, Art. 24). Em princípio, pode-se considerar que esse novo dispositivo é favorável à consolidação da oferta de educação em tempo integral para o ensino médio, o que corresponde a uma das reivindicações fundamentais em defesa de uma formação básica ampla e consistente. Contudo,

ampliar progressivamente a carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas anuais, transformando essa etapa da Educação Básica em Ensino de tempo integral, é uma norma um tanto quanto genérica, pois não há como definir o tempo da progressividade. Não se trata de regra definitiva, por ser algo de difícil concretização na realidade das escolas brasileiras de Ensino Médio, públicas e privadas, em tempo determinado. Por isso, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) abre a possibilidade de estabelecer um tempo longo, progressivo, indeterminado, para sua efetivação na prática, que, no entanto, pode nunca se concretizar (HERNANDES, 2020, p.582).

Faz-se pertinente considerar que a expectativa de avanço gerada pela primeira leitura dessa nova configuração da carga horária mínima para o ensino médio é, na verdade, arrefecida em face da imprevisibilidade quanto à materialização do que está contido na norma. Observe-se que é imputado unicamente aos sistemas de ensino a incumbência de garantir a efetivação da esperada progressividade do tempo de formação, sem que a União colabore obrigatoriamente para esse fim. Sendo assim, fica mantida a condição diminuta dos sistemas de ensino, pertencentes aos entes federados mais pobres da federação, poderem avançar no mesmo ritmo de oferta de educação em tempo integral, em comparação às unidades federativas que dispõem de recursos compatíveis com essa demanda. Esse fato revela o baixo potencial de enfrentamento da desigualdade educacional, assumido propositalmente pela reforma de ensino médio imposta pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), sob a *orientação política* do governo Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018).

O fato relevante que sintetiza o segundo bloco de modificações nas disposições gerais da educação básica é a centralidade que a dimensão curricular ganha por determinação de diferentes leis

que produziram alterações na LDBEN/1996<sup>2</sup>. Uma modificação específica que foi feita na Lei a respeito do currículo merece particular atenção na análise. Trata-se da reconfiguração da oferta de língua estrangeira na formação escolar básica. Essa matéria é regulamentada pelo § 5º do Art. 26, que vigora com a seguinte redação: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”.

Ressalte-se que, na versão original desse dispositivo, revogada apenas em 2016, estabelecia-se que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Note-se que a diferença entre a redação anterior e a que vigora atualmente está propriamente no respeito à autonomia da escola, uma vez que essa escolha ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. O fato é que com o advento da *Lei da Reforma do Ensino Médio* (Lei nº 13.415/2017), a oferta de outras línguas modernas, que não o inglês, foi explícita e propositalmente afastada.

Esse determinismo da exclusividade da oferta do inglês na formação básica, em detrimento de outras línguas modernas, é parte de uma ofensiva mais ampla à concepção curricular historicamente reivindicada para a educação básica. Assim como Ferreira (2017), que tratou o conjunto das modificações impostas pelo presidente Michel Temer, por meio da Lei nº 13.415/2017, como uma *contrarreforma do ensino médio*, Ramos e Frigotto (2017) endossam esse entendimento realçando que tal contrarreforma é parte do *golpe de Estado de 31 de agosto de 2016*.

É importante salientar que o sentido da expressão *contrarreforma do ensino médio* tem pleno respaldo nos fatos históricos que demonstram a nítida contraposição da *orientação política* do governo Michel Temer ao avanço da perspectiva curricular progressista que ganhava concretude nas diretrizes e bases da educação nacional. Ocorre que nos anos anteriores ao advento da Lei nº 13.415/2017, importantes conquistas foram alcançadas no campo do currículo. Faz-se justo lembrarmos, emblematicamente, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), proposta pela deputada federal Esther Grossi (PT/RS). Essa lei dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Com sua aprovação, a partir de 2003 a LDBEN/1996 passou a contar com o Art.26-A, incorporando integralmente a ementa dessa lei supratranscrita<sup>3</sup>.

A relevância da Lei 10.639/2003 e sua imprescindível contribuição à marcha pela valorização da história e cultura afro-brasileira no processo de escolarização, mas também os desafios que esse avanço formalmente conquistado coloca para a política educacional, foram exemplarmente tratados em um estudo desenvolvido e publicado por Gomes e Jesus (2013). Esses autores realçam as práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei em apreciação. Em essência, o que se infere dos resultados do referido estudo, assim como de outros

---

<sup>2</sup> Em cumprimento ao disposto na Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), a educação infantil foi incorporada à previsão de uma base nacional comum para os currículos. A Lei nº 13.415/2017 reiterou a consecução do ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica. A Lei nº 10.793/2003 ratifica a educação física como componente obrigatório.

<sup>3</sup> No mesmo ano em que a Lei nº 10.639/2003 entrou em vigor, precisamente em 19/03/2003, a deputada federal Mariângela Duarte (PT/SP) apresentou um projeto que foi transformado na Lei Ordinária 11.645/2008 (BRASIL, 2008b), deixando ainda mais explícita a amplitude do artigo em questão, no tocante à sua aplicabilidade nos âmbitos da educação pública e privada, bem como do que inclui o conteúdo da matéria em tela a ser efetivamente contemplado no currículo escolar.



igualmente relevantes (PEREIRA, 2008; COSTA, 2014; PAULA; GUIMARÃES, 2014), são os desafios e desdobramentos teórico-práticos da recepção da lei no chão da escola, especialmente quando se leva em conta que esta é uma proposição que se espera reverberar no conjunto dos componentes curriculares, não apenas nas disciplinas de História e de Artes.

Há ainda de se reconhecer a inclusão da música como conteúdo obrigatório da formação básica, uma conquista decorrente da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008a), bem como da atualização dessa matéria, por meio da Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), ao estabelecer que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º do Art. 26. Juntam-se a esse rol de instrumentos fortalecedores da dimensão curricular aqui enfatizada os efeitos da Lei nº 13.006/2014 (BRASIL, 2014a), ao estabelecer que “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 horas mensais (At. 26, § 8º).

Também merece o devido reconhecimento a inclusão dos conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente (Art. 26, § 9º), a serem vivenciados como temas transversais nos currículos escolares. Trata-se de uma determinação da Lei nº 13.010/2014 (BRASIL, 2014b), que dentre outros efeitos, tem impulsionado a produção e distribuição de material didático adequado, conforme o previsto pela própria lei em questão. O fato é que esse crescente incremento e diversificação do currículo contrasta com a perspectiva reducionista que a reforma do ensino médio impôs à organização curricular, a exemplo da restrição da oferta de língua estrangeira moderna.

As últimas modificações atinentes às *disposições gerais* da educação básica estão inscritas no Art. 28 da LDBEN. Há aqui de se reconhecer a importante iniciativa do poder executivo, exercido à época pela presidenta Dilma Vana Rousseff. Trata-se da Lei nº 12.960/2014 (BRASIL, 2014c) que produziu a seguinte inclusão na Lei da Educação:

o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

A incorporação dessa exigência legal para o fechamento de escolas do campo guarda estreita coerência com o sentido de marcha em direção à garantia do amplo direito à educação básica. Uma pertinente e consistente análise dessa matéria é encontrada em um dossiê da revista Kiri-kerê (2020). Dentre os estudos publicados, destaca-se a contribuição ao debate que é compartilhada por Santos e Garcia (2020), ao desenvolverem o tema “o fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais”. Os autores concluem que o fechamento de escolas do campo está baseado em um projeto de sociedade da e para a classe dominante, em que o Estado é cúmplice por meio de seus arranjos políticos. Pelo oposto disto, defende-se uma escola do campo pautada na relação harmoniosa e justa com Terra como lugar de conhecimento, produção e sociabilidade humana. É justamente essa defesa da escola do campo que se infere do contributo da Lei nº 12.960/2014 à LDBEN/1996, especificamente ao seu Art. 28.

## Da Educação Infantil

Esta seção recebeu pouquíssimas alterações ao longo da vigência da LDBEN, todas decorrentes da Lei nº 12.796/2013. Tendo sido mantida como primeira etapa da educação básica, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Na versão anterior do Art. 29, essa etapa se estendia até os 6 anos de idade. O Art. 30 contém outra alteração também relacionada à faixa etária, desta vez para especificar o intervalo etário das subetapas dissociáveis que a educação infantil deve ser ofertada. A primeira delas, a creche, ou entidades equivalentes, permanece inalterada, sendo destinada às crianças de até 3 anos de idade. A segunda, a pré-escola, foi alterada, passando a ser ofertada para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Tem-se ainda uma modificação para fins de inclusão do regramento que passa a disciplinar a oferta da etapa inicial da escolarização. Dentre as regras comuns de organização da educação infantil, acrescidas ao Art. 31 da LDBEN/1996, cabe ressaltar que a primeira delas foi extraída do antigo *caput* desse artigo, tendo sido parcialmente convertido na redação atual do Inciso I. Esse inciso estabelece que a avaliação, nessa etapa de ensino, deve ser efetivada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, o que representou um grande avanço (FURTADO; PAIVA, 2016).

Sendo assim,

além de a lei ter resguardado o direito ao início da escolarização básica na idade ideal, a criança, até os 5 anos de idade, também tem assegurado um percurso escolar livre de eventuais reprovações, visto que o efeito da avaliação da aprendizagem, nessa faixa etária, não deve gerar retenção no percurso escolar (MACHADO; ANDRADE, 2021, p.53).

As duas regras seguintes conferem à educação infantil as mesmas normas válidas para as demais etapas de ensino. De forma efetiva, a educação infantil passa a ser ofertada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional (Inciso II); atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial, e de 7 horas para a jornada integral (Inciso III);

Quanto ao controle de frequência a ser realizado pela instituição de educação pré-escolar, diferentemente das etapas de ensino fundamental e médio, que exigem 75% de frequência, à educação infantil é exigida a frequência mínima de 60% do total de horas (Inciso IV). A quinta regra exige a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Inciso V).

A obra organizada por Zoia, Pasqualotto e Cossetin (2019), intitulada “Educação Infantil: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências”, contém um conjunto de estudos que suscitam reflexões pertinentes sobre as conquistas concernentes à garantia do direito à educação infantil no país, bem como os desafios que estão postos no contexto histórico atual. No tocante às repercussões da Lei 12.796/2013 na oferta de educação infantil, o estudo Zanotto, Zen e Machado (2019), que integra a referida obra, reconhece a extrema importância do acesso de todos à educação, mas também tece a ponderação de que “a ampliação da obrigatoriedade, que poderia ser um avanço, acaba sendo afetada, uma vez que prevê o acesso, mas não cria condições para a permanência e para a efetivação do ensino e aprendizagem com qualidade” (Idem, p.25).

A realidade é que o avanço na exigência legal de carga horária mínima anual, de um mínimo de dias e horas de trabalho educacional, bem como de controle de frequência a ser realizado pela instituição de educação pré-escolar, demanda o enfrentamento de problemas básicos persistentes ao longo da trajetória histórica desse nível de escolarização que envolvem “a formação de professores, a oferta de condições estruturais adequadas para atender às crianças pequenas, a disponibilização de materiais diversificados para o desenvolvimento das atividades, dentre outros” (LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2016, p.94-95).

Essas demandas, na verdade, reforçam o quanto o avanço legal deve ser acompanhado de políticas públicas que façam valer direitos formalmente instituídos, particularmente na etapa de educação infantil, uma vez que a superação dos desafios apontados pelas autoras supracitadas constitui pauta inadiável. Com efeito, entendemos, assim como as autoras, que “a extensão da obrigatoriedade do ensino deve vir acompanhada de financiamento público para que a educação infantil seja oferecida em instituições com condições adequadas de estrutura e de corpo docente e com uma proposta pedagógica específica para a referida faixa etária” (Idem, p.95).

Há de se reconhecer que as alterações realizadas na LDBEN/1996 são essencialmente favoráveis ao avanço na garantia do direito à etapa de educação infantil. É cabível ressaltar que um dos contributos da Lei nº 12.796/2013 à Lei da Educação foi justamente a proclamação da garantia de *educação básica obrigatória e gratuita, com início, ineditamente, aos 4 aos de idade*, portanto, incorporando a pré-escola direito inegável na formação escolar, uma vez que os responsáveis pela criança foram incumbidos de matricular seus filhos e filhas, assim como ao Estado foi imputado o dever da oferta dessa etapa da escolarização obrigatória.

## **Do Ensino Fundamental**

O ensino fundamental foi preterido, originalmente pelo legislador, como única etapa obrigatória de ensino no país. Em que pese o fato de que não há mais a exigência de conclusão obrigatória de uma etapa da educação básica, a consecução da obrigatoriedade de educação dos 4 aos 17 anos de idade, atualmente em vigor, foi precedida de um processo de ampliação da duração obrigatória dessa etapa de ensino, passando da previsão legal (LDBEN/1996, Art. 32) que estabelecia a duração mínima de oito anos para a sua vivência, para a redação dada pela Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005a), de autoria do senador Ricardo Santos (PSDB/ES), que tornou obrigatório o início dessa etapa a partir dos 6 anos de idade.

A versão atual do Art. 32, decorrente da redação dada pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), de autoria da deputada Raquel Teixeira (PSDB/GO), consagra essa progressiva ampliação, ao estabelecer que o ensino fundamental obrigatório tem agora duração de 9 anos, sendo gratuito na escola pública, a ser iniciado aos 6 anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Ao Art. 32 também foram acrescentados dois parágrafos que buscam qualificar a dimensão curricular do ensino fundamental. Por força da Lei nº 11.525/2007 (BRASIL, 2007a), de autoria da senadora Patrícia Saboya Gomes (S/Partido/CE), o currículo do ensino fundamental passou a incluir, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (LDBEN/1996, Art. 32, § 5º). O outro acréscimo obedeceu ao disposto na Lei nº 12.472/2011 (BRASIL, 2011), que, 11 anos após sua proposição pela senadora Luzia Toledo (PSDB/ES), converteu-

se no § 6º da LDBEN vigente, para estabelecer que o estudo sobre os símbolos nacionais passa a ser incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

Menos de dois meses após a LDBEN ser sancionada, o deputado federal Nelson Marchezan (PSDB/RS) apresentou, em 19/02/1997, um projeto que resultou na Lei nº 9.475/1997 (BRASIL, 1997a), sendo esta a primeira lei que interpôs modificação à Lei da Educação. Até então, as alterações haviam sido decorrentes de decreto e medidas provisórias emitidas pelo poder executivo, exercido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Com efeito, a Lei nº 9.475/1997 deu nova redação ao Art. 33 da LDBEN. Até sua modificação, esse artigo preconizava que o ensino religioso era de matrícula facultativa, constituía disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, e era oferecido *sem ônus para os cofres públicos*. Os incisos I e II da versão original do Art. 33 estabeleciam que o ensino religioso tinha caráter *confessional*, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou *interconfessional*, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizariam pela elaboração do respectivo programa.

A versão modificada do Art. 33, vigente nos dias atuais, dispõe que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

Observe-se que a condição facultativa da matrícula é mantida, mas há a inserção de um trecho que passa a conceber formalmente o ensino religioso como “*parte integrante da formação básica do cidadão*”. Disto se depreende que, apesar de conceder a faculdade de decidir por aceitar ou não a vivência desse ensino e disciplina na etapa de ensino fundamental, a lei, na realidade, suscita que a abdicação da dimensão religiosa também deixa incompleta a formação básica do cidadão.

As inclusões dos parágrafos 1º e 2º que foram integrados ao Art. 33 dão o tom do caráter e extensão incutidos na atuação do Estado nessa matéria. De acordo com o § 1º do Art. 33, “os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”. Já o § 2º dispõe que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”.

Nota-se que há evidente realce à atuação dos sistemas de ensino no tocante à regulamentação dos conteúdos atinentes à dimensão religiosa que, *ovindo* as denominações religiosas, devem ser incorporados ao processo de escolarização na etapa de ensino fundamental. Outro aspecto igualmente importante a ser salientado é que, diferentemente do que estabelecia a versão anterior da lei, onde se lia que o ensino religioso deveria ser “ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas”, nos termos do § 1º do Art. 33 a LDBEN são também os sistemas de ensino que devem estabelecer as normas para a habilitação e admissão dos professores que ministrarão o ensino religioso no país.

Ao tecer sua análise sobre essa alteração da lei, Saviani (2016) formula uma nota epistemológica que nos serve apropriadamente para sintetizar a essência das modificações na LDBEN no tocante à oferta de ensino religioso. De acordo com o autor

a razão dessa mudança foi a pressão da Igreja Católica que, além da garantia de inclusão do ensino religioso como disciplina obrigatória nos currículos do ensino fundamental, já assegurada pela Constituição, pretendia também que esse ensino fosse remunerado pelos cofres públicos. E a referida lei veio a possibilitar o atendimento a essa reivindicação ao excluir a expressão “sem ônus para os cofres públicos” que constava no Art. 33 do texto aprovado em 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2016, p.255. Grifo do autor).

Esta concisa síntese extraída da ampla e profunda análise que Saviani (2016) faz da trajetória da LDBEN traz à luz o que essencialmente se infere dos interesses que moveram essa primeira modificação realizada na Lei da Educação, após sete meses de sua vigência. Trata-se propriamente de uma retomada da disputa histórica pelos fundos públicos para financiamento da educação, aqui sendo demarcado o retorno à cena dos “*Guardiões da Igreja Católica*”, que, desde sempre, e mais uma vez notabilizado no processo de tramitação da LDBEN, haviam demonstrado grande ímpeto na sua cruzada por manter o ensino religioso como dimensão formativa basilar do cidadão, mas, sobretudo, com a cotutela financeira do Estado. Nesse sentido, essa alteração da lei constitui um movimento de contramarcha em relação ao processo de laicização do Estado, tantas vezes interpelado por agentes movidos por interesses antirrepublicanos.

## Do Ensino Médio

Esta etapa da educação básica foi significativamente alterada por força da Lei nº 13.415/2017, que já tecemos comentários anteriormente sobre sua autoria e contexto de sua proposição e sanção no Governo Michel Temer. Com o advento desta lei, o Ensino Médio recebeu inclusões de artigo e um conjunto de parágrafos e incisos que, formalmente, modificaram radicalmente sua oferta e perspectivas de sua vivência.

Com a inclusão do Art. 35-A, preconiza-se uma das principais alterações realizadas na etapa de ensino focalizada nesta seção da lei: a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deve definir direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, em quatro áreas do conhecimento que também foram incluídas pela lei supracitada, a saber: linguagens e suas tecnologias (Inciso I); matemática e suas tecnologias (Inciso II); ciências da natureza e suas tecnologias (Inciso III); ciências humanas e sociais aplicadas (Inciso IV).

Em que pese o *caput* do Art. 35-A conter uma articulação textual entre a proposição da BNCC e a consecução de áreas de conhecimentos na organização curricular do ensino médio, o que se evidencia nos parágrafos deste artigo é a ênfase ao que cabe a cada sistema de ensino definir e implementar, como: a *parte diversificada dos currículos*, § 1º; a *carga horária destinada ao cumprimento da BNCC*, § 5º; e os *conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa*, § 8º.

A explicitação de componentes curriculares seletivamente concebidos como obrigatórios ou optativos nos três anos do ensino médio, sendo eles “*o ensino da língua portuguesa e da matemática*” (§ 3º), deixa a entender que se quer adotar a lógica de vivência de cada disciplina, *de per se*. Observe-se que para se referir aos componentes obrigatórios utiliza-se a expressão “*o ensino da*” [língua portuguesa e da matemática], enquanto para os componentes que não logram tal *status*, utiliza-se a expressão “*estudos e práticas de*” [*educação física, arte, sociologia e filosofia*], § 2º; ou simplesmente “*o estudo da*” [*língua inglesa*], § 4º. Aparecem de forma ainda mais desprestigiada a possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras modernas, uma vez que esse mesmo § 4º do Art. 35-A é complementado com o trecho que diz:

“poderão (os sistemas de ensino) ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol.

Sendo assim, a ideia consignada à organização de áreas de conhecimento “como meio para efetivar um fazer pedagógico que resulte no desenvolvimento de habilidades e competências, tomando como princípio a interdisciplinaridade e a contextualização, sem, contudo, defini-las” (MENDES, 2020, p. 483), não é levada a efeito no artigo em apreciação.

Sendo assim, torna-se pertinente endossar uma questão preliminar também contida no estudo publicado por Mendes (2020). A autora tece propriamente o seguinte questionamento: o que de fato é *novo* em relação às áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio? Podemos ao menos responder parcialmente essa questão, reconhecendo que a principal novidade é a inserção das áreas de conhecimento no corpo da LDBEN/1996, que ainda não constava, em que pese sua menção em normas infralegais.

Em verdade, da forma como é feita a menção às áreas de conhecimento na LDBEN, parece que esta expressão já tem sentido plenamente consolidada em outras normas, razão pela qual pode se inferir que na Lei da Educação apenas se reserva a formalização de quais áreas devem compor o currículo. Em geral, a expectativa que paira sobre a consecução das áreas de conhecimento é convergente com o ideário de promoção da articulação do que há de comum entre as disciplinas do currículo. O fato é que, de acordo com Mendes (2020), na análise dos documentos que fundamentam o “Novo Ensino Médio”, as áreas de conhecimento não se articulam à ideia de “uma relação entre particularidade e totalidade que forma uma unidade”, mas “denota uma diluição da especificidade em benefício da generalização, numa perspectiva equivocada sobre interdisciplinaridade” (Idem, p.488).

Sendo assim, há muito pouco a registrar em resposta ao questionamento sobre o que de fato é *novo* em relação às áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio. A esse respeito, chegamos a conclusão, à luz de estudos que se interessaram direto ou indiretamente com essa questão (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018; FERRETTI, 2018; KUENZER, 2017), que a resposta mais apropriada, para o momento, foi formulada por Mendes (2020), quando registra a seguinte assertiva ao final de seu estudo:

Acredita-se que o novo seriam as incertezas sobre as configurações curriculares, pois isso depende do interesse e interpretações nos sistemas estaduais, e a certeza de que os jovens do ensino médio público brasileiro terão usurpados os seus direitos constitucionais de igualdade na formação educacional (Idem, p.488).

Essa assertiva da autora, com realce para as incertezas das reais configurações curriculares que serão efetivadas pelos sistemas de ensino, mas também para a certeza de que os jovens titulares do direito ao ensino médio estão, na realidade, sob o risco iminente de uma vivência desigual desta etapa da formação básica, tem conexão direta com o debate sobre os propalados itinerários formativos, tema que analisaremos na sequência.

Para levar a efeito a principal promessa propagandeada pelo Governo Federal, no período de conversão da Medida Provisória 746/2016 na *Lei da Reforma do Ensino Médio*, o Art. 36 da LDBEN recebeu nova redação, passando a vigorar com os seguintes termos: o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Outro destaque sobre a natureza da reforma imposta ao Ensino Médio diz respeito à ênfase técnica e profissional que é adotada propositalmente pelo legislador. É possível constatar essa assertiva por meio da leitura especialmente de três dos doze parágrafos incluídos no Art. 36. Conforme o disposto no § 6º, a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (Inciso I); e “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (Inciso II).

O parágrafo 7º do Art. 36 ainda flexibiliza as possibilidades de oferta de cursos experimentais relacionados à formação técnica e profissional, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, desde que o sistema de ensino tramite sua proposta no âmbito de seu respectivo Conselho Estadual de Educação. Já o parágrafo 8º deste artigo especifica que “a oferta de formação técnica e profissional, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino”.

Com a menção a esses acréscimos ao Art. 36, queremos realçar que a *Lei da Reforma do Ensino Médio* ao mesmo tempo em que evidencia uma das qualidades reconhecidas na própria literatura educacional a respeito dos sistemas de ensino, que é a sua autonomia para propor, implementar e avaliar suas políticas educacionais, também oficializa e até instiga uma perspectiva formativa estreitamente conectada e comprometida com o setor privado-mercantil. Além disso, com a inclusão do § 9º no artigo em questão, “as instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória”.

Ao mesmo tempo em que cabe salientar a flexibilização quanto as possibilidades de organização da proposta de ensino médio em cada unidade federativa, há também de se notar o devido reconhecimento que a lei confere ao Conselho Estadual de Educação, sendo esta uma instância fundamental do sistema estadual de educação. Nos termos da lei, é por esta instância que deve obrigatoriamente passar as possíveis propostas de *cursos experimentais relacionados à formação técnica e profissional, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnico*, por exemplo. Isto significa que, para além da crítica pertinente e necessária que tem sido feita à forma e ao conteúdo da reforma do ensino médio, é preciso igualmente fazer valer os ideais progressistas historicamente defendidos para esta etapa de ensino por meio do exercício democrático do poder decisório que a sociedade possui ao ocupar seu lugar de direito nos conselhos de educação, conforme a versão vigente da LDBEN também respaldada.

Por fim, retomamos um dos elementos que recebeu grande ênfase ao longo das propagandas que ajudaram a construir um discurso midiático interessadamente favorável à reforma do ensino médio. Trata-se da possibilidade de cada estudante construir seu percurso de formação. Entre a promessa feita pelos defensores da reforma e o texto que a torna uma legislação vigente em todo o país, há ponderações indispensáveis. O § 5º do Art. 36 dispõe que os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

À primeira vista, esse parágrafo parece consolidar o amplo direito de escolha de itinerários, tal qual fora propagado pelo Governo Michel Temer. No entanto, cabe considerar que “a Lei não é explícita quanto ao número de itinerários formativos que cada ente federativo pode incluir” (FERRETTI, 2018, p.29). Na realidade,

cada ente não será obrigado a oferecer os cinco itinerários, mas deverá incluir pelo menos um. Em outros termos, as redes públicas estaduais deverão fazer escolhas entre os itinerários a oferecer, algo que foi, de alguma forma, sancionado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), uma das entidades ativas na formulação da MP 746, assim como em sua transformação na Lei 13.415 (Idem).

Conforme assertiva do autor, o que efetivamente consta na lei é a possibilidade de o sistema de ensino, a seu critério, oferecer mais um itinerário, além das cinco áreas explicitadas no caput do Art. 36. Mesmo diante dessa evidente ausência de alternativa de escolha por parte dos estudantes, o § 12 do Art.36 estabelece que “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional”. Sobre essa matéria, concordamos com Ferretti (2018, p.29), quando considera que

esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo.

De fato, Ferretti (2018) vai ao cerne da questão ao instigar a atenção a respeito da real impossibilidade de o próprio estudante escolher o itinerário que lhe aprouver. Na realidade, ao impor determinado itinerário, o sistema de ensino também excluirá outros itinerários possíveis, optando por aquele que condiz com os interesses privado-mercantis que eventualmente movam o executivo de Plantão. Esta é a conclusão que parece chegar o nosso autor, ao considerar que

não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa (FERRETTI, 2018, p.29).

O fato é que, com a determinação de apenas um itinerário, ainda assim, à revelia das opções dos próprios estudantes, tem-se as condições favoráveis para o aprofundamento das desigualdades educacionais, uma vez que aqueles sujeitos sociais que podem, desde sempre, bancar seus variados itinerários formativos, continuarão a fazê-lo. Aos que só poderão vivenciar o itinerário imposto pelo sistema, não restará qualquer direito à ampliação de itinerários, uma vez que esta já é mesmo a regra do jogo em curso.

Tão importante quanto as repercussões decorrentes das alterações realizadas nas etapas são as modificações realizadas nas modalidades da educação básica, foco da abordagem na sequência deste artigo.



## Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Esta modalidade de ensino da educação básica foi alterada integralmente na LDBEN por força da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008c), proposta pelo Poder Executivo, exercido à época pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no primeiro ano de seu segundo mandato (2007-2010). Trata-se de acréscimos dos seguintes artigos: 36-A; 36-b; 36-C; e 36-D. A título de comparação, no mesmo artigo científico que Ferreira (2017) intitulou como “contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso”, para se referir apropriadamente aos efeitos esperados da Lei nº 13.415/2017, esta autora faz referência à Lei nº 11.741/2008 com os seguintes termos:

A promulgação dessa lei pode ser considerada um avanço das políticas educacionais e uma resposta à luta de muitos professores pelo estabelecimento de uma política de Estado para a oferta integrada dos cursos técnicos com ênfase no processo de escolarização dos trabalhadores combinado com uma qualificação profissional (FERREIRA, 2017, p.299).

Essa assertiva da autora, em verdade, contém uma nota epistemológica que, a nosso ver, expressa o devido reconhecimento que a Lei nº 11.741/2008 merece, sobretudo por ter rompido com a lógica de formação desintegrada, ou seja, educação básica apartada da educação profissional, que havia sido imposta por meio do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b), promulgado pelo Poder Executivo, exercido à época pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. De forma efetiva, a Lei nº 11.741/2008 incorpora o conteúdo e o espírito do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que havia sido promulgado pelo presidente por Lula, com a finalidade de revogar justamente o mencionado Decreto 2.208/1997.

Com a inclusão do Art.36-A, a Lei da Educação passa a preconizar que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Introduz-se, por meio do Parágrafo único deste artigo, a possibilidade de desenvolvimento da preparação geral para o trabalho, assim como a habilitação profissional, nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2008c).

O Art. 36-B disciplinou as formas que a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida, podendo ser articulada com o ensino médio, ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído esta etapa da educação básica. Outro acréscimo decorrente deste artigo foi a obrigatoriedade de que essa modalidade de ensino observe os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assim como as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, e, ainda, as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2008c).

No Art. 36-C encontram-se as possibilidades formais de levar a efeito a alternativa de educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no Art. 36-B, a saber:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
  - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Por fim, o Art. 36-D estabelece que os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. Quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, esses cursos possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008c).

Pode-se considerar que, em seu conjunto, a inserção dos artigos 36 A, B, C e D reafirma a perspectiva de integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. É justo reconhecer que esses dispositivos da lei são favoráveis à garantia do direito a uma educação de natureza politécnica, a ser necessariamente construída pelo conjunto dos sujeitos sociais, em especial, pelos profissionais da educação e demais membros das comunidades escolar e local. O fato é que esse aparato legal constitui instrumento imprescindível para que essa ação reivindicada pelos segmentos da escola possa efetivamente ganhar concretude.

## Da Educação de Jovens e Adultos

Esta modalidade de ensino da educação básica foi pouco reformulada ao longo dos anos de vigência da Lei da Educação. Na realidade, foram apenas duas alterações. A primeira, realizada em atendimento à Lei nº 11.741/2008, incluiu o § 3º ao Art. 37, para estabelecer que a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, à educação profissional, na forma do regulamento. Esta alteração segue o mesmo princípio integrador que a lei supramencionada foi utilizada para promover a articulação no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, conforme apreciamos na seção imediatamente anterior.

A segunda alteração foi realizada no *caput* do Art. 37, a nosso ver, tornando-o mais consistente, uma vez que, à redação original, que estabelecia que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”, tem-se o complemento adequadamente integrado a essa parte do artigo que foi mantida, ao fixar que o direito à educação dos jovens e adultos, em verdade, “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” Ressalte-se que esta segunda alteração foi decorrente da redação dada pela Lei nº 13.632/2018 (BRASIL, 2018), de autoria do deputado federal Eduardo Barbosa (PSDB/MG).

Apesar de sucintas, essas alterações corroboram o entendimento de que a promoção da Educação de Jovens e Adultos constitui um mecanismo político fundamental para a reparação de desigualdades educacionais, por isso mesmo endossamos o entendimento fixado em lei, segundo o qual, a escolarização dos jovens e adultos deve ser concebida como um direito a ser garantido *ao longo da vida*. Sendo assim, tem-se, no horizonte, a possibilidade de confronto da própria noção restritiva que a lei ainda adota para delimitar o intervalo etário tido como idade própria, ou ideal, para o desenvolvimento da educação básica obrigatória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente artigo, abordamos o movimento de marcha e contramarcha na garantia do direito à educação básica, à luz da análise das alterações realizadas na LDBEN/1996. O estudo nos permitiu identificar heterogeneidades destacáveis na orientação política assumida por cada governante que exerceu a chefia do Poder Executivo Federal no período de 1996 a 2020, revelando-se tanto a intenção de prover meios de enfrentamento das desigualdades educacionais persistentes no país, quanto o propósito de reduzir ao mínimo possível o dever do Estado com a formação escolar básica e obrigatória no território nacional.

Os Governos Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998; 1999-2002) foram os responsáveis pela promulgação da Lei 9.394/1996 (LDBEN/1996) e também pelas primeiras alterações realizadas nesta lei. Saviani (2016) considera que o projeto final que resultou na atual LDBEN guardava estreita sintonia com a orientação política dominante naquele contexto histórico, que era a defesa do Estado Mínimo e, por consequência, de uma LDBEN minimalista adotada pelo Governo FHC.

Essa nota epistemológica que tomamos de empréstimo de Saviani (2016) é apropriada para nos referirmos não apenas ao contexto de promulgação, mas também ao decurso dos 06 anos iniciais de vigência da Lei da Educação. O fato é que os acréscimos que poderiam alterar o *status* minimalista da LDBEN não foram realizados ao longo dos Governos FHC, em que pese o significativo volume de medidas provisórias e também de decretos ordenados nos mandatos deste governante, tendo resultado em mudanças igualmente minimalistas. De forma efetiva, ao longo dos dois mandatos, destacamos apenas uma alteração da LDBEN concernente ao objeto deste artigo. Trata-se da oferta do ensino religioso, que passou a ser parte integrante da formação básica do cidadão, mas com matrícula facultativa.

Pode-se considerar que os Governos FHC deram sequência ao movimento de contramarcha que havia sido engrenado desde o momento ainda de tramitação da lei. Questões referentes a ampliação da obrigatoriedade da oferta educacional com a necessária correspondência do compartilhamento de responsabilidades por parte dos entes federados não foram levadas adiante. Em face dessa manutenção de posição política, apenas a etapa do ensino fundamental foi focalizada, deixando à margem a atenção à educação infantil e ao ensino médio. Ressalte-se que essa referida focalização não cobria o conjunto das modalidades de ensino. Exemplo disso é que a Educação de Jovens e Adultos não recebeu a devida atenção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL, 1996b), que era destinado juntamente ao financiamento do ensino fundamental.

Nos Governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), têm-se alterações na LDBEN/1996, sintetizáveis da seguinte forma: a) o poder público assume o transporte escolar dos alunos das redes estadual e municipal; b) o currículo oficial da Rede de Ensino passou a incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; c) institui-se a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade; d) institucionaliza-se e integra-se as ações da educação profissional técnica de nível médio, da EJA profissional e tecnológica; e) discrimina-se as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação; e f)

os entes federados passam a incumbir-se da promoção da formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, em regime de colaboração.

À luz desses fatos, justificamos a pertinência de colocarmos em evidência os avanços no campo educacional, ao longo dos Governos Lula, constatados a partir da análise das alterações na LDBEN/1996, mas também, das políticas educacionais propostas a partir dos dispositivos alterados nesta lei<sup>4</sup>. Entendemos que a estreita relação entre a natureza dos dispositivos incorporados à Lei da Educação e as políticas educacionais propostas e implementadas no período histórico desses governos, revelam a opção política em favor da garantia de condições objetivas que subsidiem a efetivação do direito à educação básica no conjunto dos entes federados do país.

Ao longo dos Governos Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2016), observamos as seguintes alterações na LDBEN/1996, concernente ao foco deste estudo: a) consideração com a diversidade étnico-racial, incorporada como um dos princípios do ensino nacional; b) regulamentação da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; c) exigência de base nacional comum para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio; d) obrigação da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica; e) exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas; f) inclusão do envolvimento com a educação básica como uma das finalidades da educação superior.

Se analisarmos com a devida honestidade acadêmico-científica, essas alterações realizadas na LDBEN/1996, durante os Governos Dilma, atestam um evidente compromisso com a consolidação de direitos educacionais historicamente negados aos cidadãos socioeconomicamente mais carecentes deste país. Na verdade, foi a marcha na direção da conversão dessas conquistas *em políticas públicas permanentes para a educação*, incluindo-se o processo de profissionalização articulado às necessárias e indissociáveis melhorias das condições de trabalho, de carreira e de remuneração dos trabalhadores da educação, que instigou as mais veementes e retrógradas reações das elites que nunca aceitaram qualquer avanço na promoção da igualdade de direitos, muito menos da possibilidade de vivenciá-los plenamente (DOURADO, 2016; SOUZA, 2019; MACHADO; TOLEDO, 2017; FAGNANI, 2017; ORSO, 2017).

De forma emblemática, o conteúdo da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), apresentada pela presidenta Dilma, tendo seguido o devido processo no Congresso Nacional, traduz adequadamente a resposta do Poder Público a importantes pontos reivindicados por instâncias progressistas que atuam no campo educacional, inclusive com a conversão desse compromisso em *Política Estado*. Do conjunto de alterações na LDBEN, decorrentes desta lei, consideramos como ponto fulcral o dever legal imputado ao Estado no tocante à oferta gratuita e obrigatória da educação escolar aos cidadãos de 4 a 17 anos de idade, mas também da plena condição de exigir a extensão do cumprimento desse dever na efetivação da matrícula para crianças de 0 a 3 anos de idade, assim como para os demais cidadãos com idade superior a 17 anos. Esse é um exemplo pertinente para realçarmos o lugar que deve ser ocupado pela família em defesa do direito à educação, uma vez que a própria criança, nessa tenra idade, ainda

---

<sup>4</sup> Dentre as políticas que atestam este fato, mencionamos o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (BRASIL, 2005b), que merece o crédito de ter fomentado a perspectiva de *Formação Integrada* na educação básica; o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b), que é notadamente a resposta mais robusta do Estado no que concerne ao provimento de condições objetivas ao enfrentamento das desigualdades educacionais no país; e a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008d), que merece o devido reconhecimento por ter assumido a perspectiva inclusiva, assim como por ter incorporado, ineditamente, o atendimento educacional às pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

não é capaz de fazê-lo. Igualmente importante é o entendimento de que a plena escolarização básica também constitui um direito reivindicável por parte dos próprios jovens e adultos.

Conforme assertiva de Machado e Andrade (2021, p.55),

a rigor, apenas o jovem ou adulto, titular do direito à educação, com idade superior a 17 anos, pode decidir pelo não cumprimento de uma ou o conjunto das etapas da escolarização básica. Com efeito, o conjunto de dispositivos da LDBEN, especialmente o seu título III, dispõe de garantias que tornam praticamente injustificável a negação do direito à educação básica. Por isso mesmo, a defesa da educação como direito humano fundamental, para além de um compromisso do Estado, constitui, sobremaneira, corresponsabilidade a ser protagonizada pela família e, de forma mais ampla, pela sociedade civil organizada.

Essa certamente é uma das mais importantes conquistas decorrentes da marcha em defesa do direito à educação básica e em favor do enfrentamento às desigualdades educacionais. Por isso mesmo, tais conquistas devem ser amplamente reconhecidas, tornando-se, inclusive, eixo basilar das lutas contemporâneas pela manutenção dos direitos sociais, com especial atenção à garantia do mesmo padrão de qualidade educacional em todo o território nacional.

No Governo Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018), a LDBEN/1996 foi alterada, essencialmente, nas seções referentes à oferta do Ensino Médio, tendo determinado a ampliação, de forma progressiva, da sua carga horária mínima anual para 1400 horas, além de incluir, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa nesta etapa de ensino. Outras alterações desta Lei também merecem destaque no período deste Governo: a) autorização para profissionais com notório saber, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, poderem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional; b) garantia de atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado; c) promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; e d) inclusão do tema transversal “educação alimentar e nutricional” no currículo escolar.

De forma efetiva, nossas considerações sobre o Governo Michel Temer podem ser resumidas pela referência aos efeitos da Lei nº 13.415/2017, que, dentre outras providências, instituiu a *Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, conhecida como “*Reforma do Ensino Médio*”. Cabe registrar, logo de partida, que a própria forma de proposição deste dispositivo legal, ou seja, o uso do instrumento da Medida Provisória (MP nº 746/2016), “recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p.26), já correspondeu a um ato de contramarcha ao processo que estava em curso em defesa de melhorias do ensino médio. O fato é que os anos que antecedem imediatamente a imposição desta MP foram marcados justamente pelo debate sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013<sup>5</sup>, que havia sido apresentado em 27/11/2013, pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.

Em que pese o cumprimento do trâmite regular deste referido Projeto, destacando-se, sobremaneira, o protagonismo de um conjunto de entidades educacionais que compunham o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, toda essa trajetória de tratamento do tema foi

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>

abruptamente interdita, sendo substituída por um conteúdo proposto unilateralmente pelos representantes do Governo Michel Temer.

Por isso mesmo, consideramos pertinentes as conclusões de Ramos e Frigotto (2017) sobre essa matéria. Com efeito, do estudo desses autores, intitulado “a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016”, conclui-se que a reforma em questão

trata-se de um ataque desferido contra as últimas conquistas do ensino médio na perspectiva da formação unitária e integrada dos jovens brasileiros. Retoma-se, de forma mais regressiva, princípios da Reforma Capanema dos anos de 1940 e das Leis n. 5.692/1971 e 7.044/1982, produzidas igualmente em contextos antidemocráticos (idem, p.30).

Conforme essa assertiva dos autores, o que está em causa é a imposição de uma contrarreforma que, em verdade, transcende a reformulação pontual de determinados dispositivos da Lei da Educação concernentes à organização do ensino médio. Observa-se que as alterações visam mesmo a revogação de direitos formalmente instituídos. Ao também considerar a Lei nº 13.415/2017 como uma contrarreforma do ensino médio, Ferreira (2017) conclui que esta apresenta um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares. Para a autora, tal contrarreforma “foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas. Ao contrário, portanto, das experiências vividas durante o governo democrático-popular (2003-2015) de inclusão social e de participação dos diversos segmentos da sociedade” (FERREIRA, 2017, p.293).

Nos dois anos do Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-), podemos destacar duas alterações na LDBEN/1996, são elas: a) fixa-se, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa; e b) obriga a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% do percentual permitido em lei.

Para além dessas diminutas alterações realizadas na LDBEN, faz-se pertinente tecer considerações sobre as investidas do Governo Bolsonaro buscando agudizar os retrocessos iniciados no Governo Temer. Ao longo dos dois anos de seu mandato, o atual chefe do executivo federal (2020) tem tornado públicas suas pretensões temáticas que possivelmente ensejarão projetos de reforma da Lei da educação, a saber: a) instituição e regulamentação do *homeschooling* (educação domiciliar), que até o momento tem sido discutida, sobretudo no âmbito da imprensa, como possibilidade de ser viabilizado por meio de Medida Provisória a ser editada pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos; e b) inclusão de mais um princípio, dentre os que embasam o ensino nacional. Como suposto conteúdo do novo princípio, versaria: “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”. Esse tema tem sido difundido com o nome fantasia “Escola Sem Partido”.

Ainda cabe aludirmos o risco de retrocesso que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático corre nos tempos atuais. Sobre esse tema, faz-se importante realçarmos o movimento progressivo de melhoria dessa política, nos Governos Lula e Dilma, que têm o mérito de ter se estendido para todas as etapas da educação básica e, sobretudo, ter assumido a diversidade temática e de abordagens correspondente à diversidade sociopolítica, ideológica e cultural do país como base indispensável à construção de obras didático-literárias, quando destinada à adoção pelo Poder Público. O fato é que, após essa trajetória de avanços nos Governos petistas, tem-se na atualidade a manifestação de interesses governamentais em direção oposta, atentando-se contra toda uma pauta

temática progressista que havia se tornado obrigatória na elaboração e avaliação dos livros didáticos e demais materiais adquiridos pelo Governo Federal e distribuído para os Estados e Municípios.

Cabe também mencionar a mudança de perspectiva que o Governo Bolsonaro impôs à política de educação especial. Para tanto, este Governo busca impor a perspectiva segregacionista em contraposição à perspectiva inclusiva que vinha se consolidando como princípio basilar para a oferta dessa modalidade de ensino até o Governo Dilma.

Por fim, a análise aqui empreendida permite essencialmente diferenciar os dispositivos da LDBEN que são favoráveis à marcha pela garantia do direito à educação básica daqueles que representam evidente retrocesso em relação à esse pleito. Em face desse dado da realidade, defende-se o discernimento sobre o que efetivamente se infere da lei, no sentido de mobilizar os seus contributos progressistas na luta em defesa da educação pública na atual conjuntura do país.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.424/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Presidência da República. 1996b.

BRASIL. **Lei nº 9.475/1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/7/1997, página 15.824. 1997a.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/4/1997, página 7760. 1997b.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2003, página 1. 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004, página 18. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.114/2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/5/2005, página 1. 2005a.

BRASIL. **Lei nº 11.129/2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude. Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/7/2005, página 1. 2005b.

BRASIL. **Lei nº 11.274/2006**. Dispõe sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/2/2006, página 1. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.525/2007**. Inclui conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/2007, página 1. 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/4/2007, página 5. 2007b.

BRASIL. **Lei nº 11.769/2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/8/2008, página 1. 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/3/2008, página 1. 2008b.

BRASIL. **Lei nº 11.741/2008**. Redimensiona, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/7/2008, página 5. 2008c.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: MEC/SECADI, 2008d.

BRASIL. **Lei nº 12.472/2011**. Inclui os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. Diário Oficial da União - Seção 1 - 2/9/2011, página 2. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013**. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/4/2013, página 1. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.006/2014**. Obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/6/2014, página 1. 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.010/2014**. Lei Menino Bernardo; Lei da Palmada: estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/6/2014, página 2. 2014b.

BRASIL. **Lei nº 12.960/2014**. Faz constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/3/2014, página 1. 2014c.

BRASIL. **Lei nº 13.278/2016**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/5/2016, página 1. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, página 1. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.632/2018**. Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/3/2018, página 1. 2018.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.



- COSTA, Cândida Soares. Lei N° 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento - Diálogos Em Educação**, Vol.22, n.1, 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, agosto 2008.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Prefácio - Projetos Educacionais em Disputa e a LDB: diversos olhares que se entrecruzam. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.
- FAGNANI, Eduardo. O fim de um ciclo improvável (1988-2016): a Política Social dos Governos Petistas e a derrocada da cidadania pós-Golpe. In: MARINGONI, Gilberto; MEDEIROS, Juliano (Orgs). **Cinco Mil dias: o Brasil na era do lulismo**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo/Fundação Lauro Campo, 2017, pp. 117-130.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, junho, 2017.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, agosto, 2018.
- FURTADO, Ana Paula Azevedo; PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa. **Política de avaliação na educação infantil: contribuições da Lei 12.796**. Encontro cearense de historiadores da educação, Fortaleza (CE). Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 919-929.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, Set. 2020.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, junho, 2017.
- LINO GOMES, Nilma; Ednilson de Jesus, Rodrigo As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, núm. 47, jan./mar, 2013, pp. 19-33
- LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens Da Educação**, v. 6, n. 2, p. 84-97, 2016.
- MACHADO, André Roberto de A; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI**. 1ª ed. São Paulo: Cortez/ANPUH/SP, 2017.
- MACHADO, Cristiane; ANDRADE, Edson Francisco de. Democratização do direito à educação básica no Brasil: algumas ponderações. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar, 2021.
- MENDES, Sandra Regina. O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 479-490, mai./ago. 2020.

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARAES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, junho, 2014.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, junho, 2008.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**, vol. 31, nº 2, dezembro/2018.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017.

SANTOS, Vanessa Costa dos; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Por uma aproximação filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucylene Cristina; COSSETIN, Márcia. **Educação infantil: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

### **DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DO AUTOR**

O autor Edson Francisco de Andrade participou efetivamente na elaboração integral do artigo intitulado “Marcha e contramarcha na garantia do direito à educação básica no Brasil”.

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES**

Edson Francisco de Andrade, autor do artigo “Marcha e contramarcha na garantia do direito à educação básica no Brasil”, declara não haver quaisquer conflitos de interesses com relação a terceiros, quer de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política ou financeira.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.