



RETIFICAÇÃO



1. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA (LEI Nº 8.069/90), PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, CONCEITO DE ADOLESCENTE, SEUS DIREITOS FUNDAMENTAIS E SEU DIREITO À EDUCAÇÃO NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (LEI Nº 8.069/90, DE 13 DE JULHO DE 1990 E SUAS ALTERAÇÕES).

Título I Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

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

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Título II Dos Direitos Fundamentais Capítulo I Do Direito à Vida e à Saúde

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 8º É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º O atendimento pré-natal será realizado por profissionais da atenção primária. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os profissionais de saúde de referência da gestante garantirão sua vinculação, no último trimestre da gestação, ao estabelecimento em que será realizado o parto, garantido o direito de opção da mulher. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º Os serviços de saúde onde o parto for realizado assegurarão às mulheres e aos seus filhos recém-nascidos alta hospitalar responsável e contrarreferência na atenção primária, bem como o acesso a outros serviços e a grupos de apoio à amamentação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º Incumbe ao poder público proporcionar assistência psicológica à gestante e à mãe, no período pré e pós-natal, inclusive como forma de prevenir ou minorar as consequências do estado puerperal. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5º A assistência referida no § 4º deste artigo deverá ser prestada também a gestantes e mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção, bem como a gestantes e mães que se encontrem em situação de privação de liberdade. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 6º A gestante e a parturiente têm direito a 1 (um) acompanhante de sua preferência durante o período do pré-natal, do trabalho de parto e do pós-parto imediato. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 7º A gestante deverá receber orientação sobre aleitamento materno, alimentação complementar saudável e crescimento e desenvolvimento infantil, bem como sobre formas de favorecer a criação de vínculos afetivos e de estimular o desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 8º A gestante tem direito a acompanhamento saudável durante toda a gestação e a parto natural cuidadoso, estabelecendo-se a aplicação de cesariana e outras intervenções cirúrgicas por motivos médicos. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 9º A atenção primária à saúde fará a busca ativa da gestante que não iniciar ou que abandonar as consultas de pré-natal, bem como da puérpera que não comparecer às consultas pós-parto. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 10. Incumbe ao poder público garantir, à gestante e à mulher com filho na primeira infância que se encontrem sob custódia em unidade de privação de liberdade, ambiência que atenda às normas sanitárias e assistenciais do Sistema Único de Saúde para o acolhimento do filho, em articulação com o sistema de ensino competente, visando ao desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 9º O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.



§ 1º Os profissionais das unidades primárias de saúde desenvolverão ações sistemáticas, individuais ou coletivas, visando ao planejamento, à implementação e à avaliação de ações de promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno e à alimentação complementar saudável, de forma contínua. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os serviços de unidades de terapia intensiva neonatal deverão dispor de banco de leite humano ou unidade de coleta de leite humano. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 10. Os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares, são obrigados a:

I manter registro das atividades desenvolvidas, através de prontuários individuais, pelo prazo de dezoito anos;

II identificar o recém-nascido mediante o registro de sua impressão plantar e digital e da impressão digital da mãe, sem prejuízo de outras formas normatizadas pela autoridade administrativa competente;

III proceder a exames visando ao diagnóstico e terapêutica de anormalidades no metabolismo do recém-nascido, bem como prestar orientação aos pais;

IV fornecer declaração de nascimento onde constem necessariamente as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato;

V manter alojamento conjunto, possibilitando ao neonato a permanência junto à mãe.

Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente, àqueles que necessitarem, medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º Os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 12. Os estabelecimentos de atendimento à saúde, inclusive as unidades neonatais, de terapia intensiva e de cuidados intermediários, deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (Redação dada pela Lei nº 13.010, de 2014)

§ 1º As gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção serão obrigatoriamente encaminhadas, sem constrangimento, à Justiça da Infância e da Juventude. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os serviços de saúde em suas diferentes portas de entrada, os serviços de assistência social em seu componente especializado, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao

atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em rede e, se necessário, acompanhamento domiciliar. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 14. O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos.

§ 1º É obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias. (Renumerado do parágrafo único pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º O Sistema Único de Saúde promoverá a atenção à saúde bucal das crianças e das gestantes, de forma transversal, integral e intersetorial com as demais linhas de cuidado direcionadas à mulher e à criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º A atenção odontológica à criança terá função educativa protetiva e será prestada, inicialmente, antes de o bebê nascer, por meio de aconselhamento pré-natal, e, posteriormente, no sexto e no décimo segundo anos de vida, com orientações sobre saúde bucal. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º A criança com necessidade de cuidados odontológicos especiais será atendida pelo Sistema Único de Saúde. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II direito de ser respeitado por seus educadores;

III direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV direito de organização e participação em entidades estudantis;

V acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

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 adolescente trabalhador;

VII atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.



§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I maus-tratos envolvendo seus alunos;

II reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

**7. NOÇÕES SOBRE A ACESSIBILIDADE
PARA PESSOAS PORTADORAS DE
DEFICIÊNCIA (LEI Nº 10.048/00, LEI Nº
10.098/00 E O DECRETO LEI Nº 5.296/04),
CONCEITO DE PESSOA COM
DEFICIÊNCIA, DIREITO À IGUALDADE
E NÃO DISCRIMINAÇÃO, DIREITO AO
ATENDIMENTO PRIORITÁRIO, DIREITO À
EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE NO ESTÁ-
TUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
(LEI Nº 13.146/15, DE 06 DE JULHO DE 2015)**

**LIVRO I
PARTE GERAL
TÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o

procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência)

I os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III a limitação no desempenho de atividades; e

IV a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os



dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no **caput** deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I casar-se e constituir união estável;

II exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Seção Única Do Atendimento Prioritário

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;



V acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VII recebimento de restituição de imposto de renda;

VIII tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

II os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.



13. DISCIPLINA ESCOLAR: CONCEITOS E POSSIBILIDADES, ROTINA PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES E IMPORTÂNCIA

No ambiente escolar muito se fala sobre a importância de ter uma rotina de estudos e de realizar as tarefas. Mas será que temos bem claro o objetivo dessa ação?

Pois bem, o objetivo de realizar as tarefas de casa são de sistematizar o aprendizado da sala de aula, preparar novos conteúdos e aprofundar os conhecimentos.

A rotina é importante para a organização da criança e do adolescente. A criança ainda não tem autonomia para organizar seu dia e seus compromissos. Os pais devem organizar os horários com a criança e ter o controle sobre o cumprimento.

Já os adolescentes têm capacidade maior de organização podendo até estabelecer uma rotina sozinhos, mas ainda assim é importante o monitoramento dos pais na realização da rotina e auxílio diante das dificuldades.

Fonte: <http://www.colegiosaojoaquim.com.br/sem-categoria/qual-a-importancia-de-ter-uma-rotina-de-estudos-e-realizar-as-tarefas-de-casa/>

15. NOÇÕES DE SEGURANÇA DO TRABALHO, ERGONOMIA E PRIMEIROS SOCORROS NO AMBIENTE ESCOLAR (CHOQUES ELÉTRICOS, ACIDENTES ESPORTIVOS, AGRESSÕES FÍSICAS, TRAUMATISMOS DENTÁRIOS, QUEDAS DE GRANDES ALTURAS, INALAÇÃO DE PRODUTOS QUÍMICOS, CONVULSÕES, DESMAIOS E OUTROS RECORRENTES).

CHOQUE ELÉTRICO

Acidentes relacionados à corrente elétrica são potencialmente graves, podendo provocar queimaduras graves, alterações do funcionamento do coração (até parada cardíaca), além de alterações pulmonares, neurológicas, musculoesqueléticas e outras.

São mais frequentes as queimaduras resultantes do contato direto com a fonte de eletricidade. A vítima que recebe a descarga elétrica pode apresentar lesão externa mínima, superficial; entretanto, pode sofrer danos internos extensos, decorrentes das altas temperaturas provocadas pela corrente elétrica, que queima os órgãos e tecidos que estiverem no seu trajeto.

Choques elétricos com fios de alta tensão são extremamente graves e frequentemente fatais. Ocorrem geralmente quando a criança ou adolescente sobe em muros ou lajes para pegar uma pipa enroscada nos fios ou se esses

fios se rompem e caem ao chão.

Dessa forma, devem ser rigorosamente observadas as REGRAS DE SEGURANÇA:

- Certificar-se de que a vítima esteja fora da corrente elétrica antes de iniciar o atendimento;

- Não tocar na vítima até que esta esteja separada da corrente elétrica;

- Se a vítima ainda estiver em contato com a corrente elétrica (fio ou tomada), desligar a chave geral ou retirar o fio da tomada;

- No entorno da escola, se a vítima estiver em contato ou próxima dos fios de alta tensão, não se aproximar e acionar imediatamente a Eletropaulo para as providências de interrupção da corrente elétrica.

PROCEDIMENTOS DE PRIMEIROS SOCORROS

- Imediatamente após a interrupção da corrente elétrica, iniciar o atendimento da vítima;

- Realizar a avaliação inicial de acordo com o ABCDE;

- Manter a permeabilidade das vias aéreas;

- Cuidar das situações que ameacem a vida;

- Cuidar das queimaduras (ver capítulo “Queimaduras”): procurar pelas queimaduras das regiões de entrada e de saída da corrente elétrica;

- Se o choque ocorreu em tomadas ou fios de baixa tensão e a vítima estiver consciente e com respiração normal, encaminhá-la imediatamente ao Pronto Socorro de referência para avaliação médica;

- Se a vítima apresentar alterações da respiração ou do estado de consciência, acionar imediatamente o SAMU 192;

- Iniciar manobras de Ressuscitação Cardiopulmonar (RCP) se necessário

(ver Capítulo sobre “Parada Respiratória e Cardiorrespiratória”).

Choques com fios de alta tensão:

- Avaliar a segurança da cena;

- Acionar o SAMU 192;

- Iniciar o atendimento da vítima somente quando a cena estiver segura;

- Neste tipo de choque elétrico pode ocorrer parada cardiorrespiratória e queimaduras graves;

- Se necessário, iniciar as manobras RCP;

- Cuidar das queimaduras (ver capítulo “Queimaduras”): procurar pelas queimaduras das regiões de entrada e de saída da corrente elétrica;

- Atenção para possíveis traumas associados no caso da vítima ter sido arremessada à distância – estabilizar manualmente a coluna (ver Capítulo sobre “Trauma Raquimedular”).

DESIDRATAÇÃO

O QUE É IMPORTANTE SABER??

As crianças apresentam maior risco de doenças provocadas pelo calor, como desidratação ou insolação, em comparação com os adultos, pois possuem menor capacidade de transpiração, além de produzirem maior calor por unidade de massa corporal durante as atividades físicas.

Para que elas apresentem plena forma nos esportes é importante que se mantenham hidratadas por meio da ingestão de líquidos. Quando o corpo perde mais água (como na transpiração) do que ingere, as crianças têm maior risco de desidratação, esgotamento pelo calor e insolação.

COMO PODE ACONTECER?

A gravidade da desidratação pode variar de leve a grave em três níveis: câimbras provocadas pelo calor, exaustão e insolação.

É preciso estar atento aos sinais de desidratação para que seja realizada uma intervenção precoce. Neste caso é importante orientar as crianças, professores e familiares sobre os possíveis sintomas:

ATENÇÃO:

A desidratação pode ocorrer em qualquer modalidade esportiva.

Urina de cor escura

Câimbras nos músculos da panturrilha, costas e braços

Cólicas abdominais (cólicas de calor)



Fraqueza e tonturas
Náuseas
Dor de cabeça
Instabilidade emocional (comportamento desorientado, agressivo)

Taquicardia (exaustão pelo calor)
Temperatura corporal elevada (insolação)
COMO PREVENIR?

Adotar medidas simples pode prevenir a desidratação e garantir melhor rendimento das crianças nas práticas esportivas, como:

Carregar uma garrafa de água (preferencialmente) durante a prática de esportes

Realizar pequenas pausas durante o treino ou jogo. Os professores/treinadores não devem esperar a criança dizer que está com sede

Incentivar a hidratação: beber água 30 minutos antes, a cada 15-20 minutos de atividade e após atividades ou jogo

Incentive a ingestão da quantidade correta de água. A Academia Americana de Pediatria recomenda:

O QUE FAZER SE ACONTECER?

Em caso de suspeita de desidratação, alguns cuidados e medidas devem ser tomadas:

- 1) Encaminhar a criança para a sombra e refrescar seu corpo com água fria;
- 2) estimular a ingestão de água fresca e remover o excesso de roupas e equipamentos de proteção;
- 3) Deitar a criança e elevar suas pernas de 20 a 30 cm;
- 4) Assegurar que ela seja examinada por um médico e retorne à prática esportiva, somente após a liberação deste profissional;
- 5) Acionar o serviço de emergência (SAMU – 192) se não ocorrer melhora.
- 6) Ao aguardar o serviço de emergência, resfrie o corpo da criança (por exemplo, envolver em toalha úmida ou colocar embaixo do chuveiro)

LESÕES POR ESFORÇO REPETITIVO O QUE É IMPORTANTE SABER?

Nos últimos anos, o número de crianças que pratica esportes de alto rendimento se tornou destaque no mundo esportivo. Esses jovens atletas são capazes de jogar por horas, semanas e até temporadas sem qualquer descanso ou folga. Em longo prazo, esse excesso de atividade física compromete a sua saúde com surgimento de lesões por sobrecarga.

Dados norte-americanos apontam que, anualmente, 3,5 milhões de crianças com idade inferior a 14 anos são tratadas por lesões esportivas, metade dos casos por lesões de esforço repetitivo.

COMO PODE ACONTECER?

Crianças e adolescentes sofrem mais lesões por esforço repetitivo devido à fase de crescimento, na qual seus ossos são menos resistentes ao estresse.

Existem dois tipos principais de lesões: lesões agudas e lesões por esforço repetitivo (LER). Uma lesão aguda, geralmente, resulta de um evento isolado, como uma batida ou queda. Por outro lado, uma lesão de esforço repetitivo desenvolve-se lentamente ao longo do tempo em decorrência da sobrecarga em tendões, músculos, ossos ou articulações.

Crianças que participam de dois ou mais esportes que utilizam a mesma parte do corpo, como natação e voleibol, apresentam maior risco de lesões por sobrecarga do que aquelas que participam de esportes com ênfase em diferentes grupos musculares, como futebol e basquetebol.

Lesões por movimentos repetitivos

COMO PREVENIR?

Alongamento e aquecimento antes das práticas esportivas e pausas regulares durante as atividades são fundamentais para a prevenção de lesões por esforço repetitivo. Confira as dicas:

Incentivar a criança a praticar diversas modalidades de esporte favorece seu desenvolvimento e equilíbrio muscular, diminui os riscos de lesão por sobrecarga, além de evitar a fadiga mental, também conhecida como *burnout*.

Alongamento: deve ser realizado regularmente, antes e após a prática de esportes, incluindo os principais grupos musculares. Sua utilização melhora a flexibilidade muscular, reduzindo risco de lesões;

Aquecimento: a técnica apropriada é essencial para evitar lesões por esforço repetitivo, como correr por cerca de dez minutos ou realizar uma atividade leve antes de praticar o esporte. Isto aumenta a circulação do sangue nos músculos, tornando-os mais flexíveis e menos propensos a entorses. Além disso, estudos têm mostrado que o aquecimento ativo se associa a um melhor desempenho atlético;

Descanso: estabelecer dias de descanso para recuperação. As crianças devem ter pelo menos dois dias de folga por semana das práticas esportivas;

Antes de praticar esporte, realizar um programa de condicionamento físico para construir gradativamente força e resistência, orientado por professores de Educação Física;

Aumentar a intensidade, distância ou a duração do esporte, cerca de 10% por semana, permite que o corpo descanse e evita possíveis lesões;

TRAUMA NA CABEÇA (CONCUSSÃO) O QUE É IMPORTANTE SABER?

Impactos na cabeça e concussões (sacudida forte na cabeça) causadas por esportes são uma epidemia crescente entre jovens atletas. Concussão é um tipo de lesão cerebral que pode ser causada por uma **colisão, choque ou trauma na cabeça, fazendo com que o cérebro se mova rapidamente para frente e para trás.**

Crianças e adolescentes estão entre o grupo de maior risco. A concussão ocorre, principalmente, em aulas de Educação Física, recreio ou outras atividades esportivas nas escolas. Dados norte-americanos, entre os anos de 2001 e 2009, mostram o número de atendimentos relacionados ao esporte e lazer com diagnóstico de concussão ou trauma na cabeça: aumento de 57% em menores de 19 anos e mais da metade dos atendimentos (55%) causados por queda em crianças de zero a 14 anos.

Quando não detectadas precocemente, as concussões podem resultar em danos cerebrais em longo prazo e, em casos mais graves, levar a morte. Para preservar a saúde da criança e sua cognição mental é fundamental que os familiares e professores estejam cientes dos perigos inerentes, em como executar uma avaliação correta dos sinais e sintomas para prevenir o agravamento das lesões e, como consequência, auxiliar no processo de recuperação da criança.

COMO PODE ACONTECER?

Familiares e professores podem ser os primeiros a notar mudanças de comportamento nas crianças. Os sinais e sintomas de uma concussão ou trauma na cabeça podem aparecer a qualquer momento e se tornarem evidentes, por exemplo, durante atividades de concentração e aprendizagem na sala de aula.

Andar de bicicleta é uma das atividades físicas preferidas pelas crianças. Mas a bicicleta deve ser vista como um veículo, nunca como um brinquedo. O ciclista é considerado um condutor vulnerável, por isso, recomenda-se que os familiares, antes de comprar a bicicleta, orientem o filho a respeito da segurança no trânsito, adquiram capacete, luvas e protetores de joelhos e cotovelos.



Usada no lazer ou para se locomover no trânsito, a prática dessa atividade expõe a criança ao risco de quedas e outros tipos de ferimentos como traumas na cabeça. Atualmente, 211 crianças morreram e outras 52.659 são hospitalizadas no país por acidentes como a queda.

SINAIS E SINTOMAS DE TRAUMA NA CABEÇA (CONCUSSÃO)

A suspeita poderá ser confirmada quando ocorre um golpe na cabeça ou no corpo, causando movimento rápido da cabeça, ou qualquer alteração no comportamento, seja físico ou emocional.

Os **sinais e sintomas** da concussão podem aparecer logo após o choque ou notado por horas e até dias após o ocorrido. É muito importante estar alerta para o reconhecimento:

Criança atordoada e confusa ao realizar atividades simples

Falta de equilíbrio

Perda de consciência (mesmo que brevemente)

Mudança de humor, comportamento e personalidade

Visão dupla ou turva

Dor ou “pressão” na cabeça

Náusea ou vômito

Sensibilidade à luz

Dor ou “pressão” na cabeça

Visão dupla ou turva

COMO PREVENIR?

Os familiares e professores têm um papel importante na prevenção de concussões e traumas na cabeça, orientando, minimizando os riscos e atuando de maneira adequada quando ocorrer um acidente. São medidas para prevenção de concussão e trauma na cabeça:

As crianças devem seguir as regras do jogo transmitidas pelo professor;

Devem sempre utilizar equipamentos de proteção individual de acordo com a atividade realizada (como capacetes, joelheiros e tornozelheiras);

Buscar informação sobre o problema para atuar de maneira eficaz em caso de acidentes, assim como informar os funcionários da escola sobre os perigos de uma concussão e suas potenciais consequências em longo prazo;

Manter os equipamentos de proteção em bom estado de conservação e manutenção;

Orientar as crianças para que comuniquem imediatamente aos familiares ou professores se ocorrer uma concussão.

Como escolher o capacete ideal

Verificar se o capacete **cumprir com as normas** estabelecidas pelo INMETRO e ABNT; (Norma ABNT 16175 -2013)

No momento da compra, **deixar a criança escolher o modelo que mais lhe agrada**, isso fará com que a tarefa se torne mais prazerosa;

Verificar se o capacete está **corretamente ajustado à cabeça da criança**. O ideal é ficar numa posição nivelada não devendo balançar para frente, para trás ou para os lados. Ajustar as correias do capacete de maneira confortável.

Outras dicas de prevenção para prática de esportes sobre rodas:

A manutenção periódica é um ponto importante de segurança.

É necessária a manutenção das correntes, dos freios, calibragem adequada dos pneus, das rodas e rolamentos para patins e skates, além de ajustes dos parafusos a fim de evitar folgas no equipamento;

Considera-se adequado o tamanho da bicicleta, quando a criança sentada no banco, segurando o guidão, consegue apoiar completamente os pés no chão;

Roupas longas ou soltas podem ficar presas na corrente e nas rodas ou em outras partes do equipamento. É importante vestir a criança adequadamente para a atividade esportiva;

A criança deve utilizar calçados fechados e adequados para o equipamento escolhido (bicicleta, skate ou patins), que protejam os pés da corrente e dos aros da bicicleta, por exemplo;

Supervisionar as crianças até que sinta segurança para deixá-las sozinhas.

O QUE FAZER SE ACONTECER

Se a criança sofre uma concussão, seu cérebro precisa de tempo para se recuperar. É preciso manter a criança fora do jogo ou da atividade no dia da lesão até que o médico determine seu retorno. Se outra concussão ocorrer antes do cérebro estar totalmente recuperado, as chances de um problema em longo prazo são enormes. O reconhecimento e resposta adequada para concussões ajudam a prevenir novas lesões ou até mesmo a morte.

O QUE É IMPORTANTE SABER?

O acidente por submersão, conhecido como afogamento, é a aspiração de líquido não corporal causada por submersão ou imersão. Está entre as principais causas externas responsáveis por óbitos em menores de quatro anos no Brasil.

Nesta faixa etária, a maioria dos acidentes ocorre dentro de casa e na medida em que a criança cresce o local de ocorrência passa a ser fora do domicílio.

Aconselha-se que, a partir dos primeiros anos de vida, as crianças iniciem o aprendizado da natação com profissionais qualificados. Aprender a nadar é regra básica para prevenir acidentes. Prevenir afogamentos consiste, principalmente, no desenvolvimento de programas educacionais e de treinamento em natação nas escolas e clubes esportivos.

Este tipo de acidente pode ocorrer em mares, rios, represas, lagos e piscinas, mas o que muita gente desconhece é que ele também ocorre dentro de casa.

Baldes, bacias, banheiras e até mesmo vasos sanitários são causadores desses acidentes com crianças e adolescentes. No Brasil, é a segunda causa de morte por acidentes na faixa etária de zero a 14 anos. Em números, significa que 1.107 crianças morreram e outras 138 foram hospitalizadas no ano de 2013.

COMO PODE ACONTECER?

Afogamentos apresentam algumas peculiaridades: trata-se de um acidente rápido e silencioso, no qual nenhuma medida de prevenção substitui completamente a supervisão ativa de um adulto ou responsável.

Deve ser lembrado que, além da morte, grande parte dos sobreviventes apresenta sequelas neurológicas graves e irreversíveis, fazendo com que a PREVENÇÃO seja a melhor estratégia na abordagem do acidente por submersão.

COMO PREVENIR?

A supervisão constante de um adulto quando uma criança está próxima ou dentro da água é a melhor prevenção de um acidente por afogamento, mas outras medidas devem ser tomadas. São elas:

Boias Infantis: Elas não evitam que as crianças mergulhem a cabeça na água e ainda

podem, facilmente, estourar. Boias de braço deixam apenas os membros boiando e podem ser retiradas pelas próprias crianças, enquanto boias de cintura podem fazer com que a criança vire de cabeça para baixo ou deixá-las escapar através de seu orifício central. O único equipamento de segurança para evitar afogamentos com crianças é o colete salva-vidas, mas nada substitui a supervisão atenta e educativa dos adultos.

Crianças devem sempre ser supervisionadas quando próximas à água

Piscinas, domésticas ou públicas, devem ser cercadas por grade ou muro com altura igual ou superior a 1,5 m



Quando se tratar de piscinas portáteis, é preciso cobri-las com telas bem esticadas e presas nas bordas para minimizar os riscos.

Ensinar flutuação para as crianças a partir dos dois anos e a nadar a partir dos quatro anos com instrutores qualificados ou em escolas de natação especializadas. Desta maneira, estarão familiarizadas com a água.

Utilizar sistema adicional de segurança como sinalizadores sonoros que avisam quando alguém ultrapassou uma área com água.

Desde a primeira vez que uma criança nadar, ensiná-la a nunca chegar perto da água sem a presença de um adulto

Educar as crianças para evitar brincadeiras agressivas à beira de piscinas, lagos e rios

Se os pais ou responsáveis não sabem nadar, é recomendado que aprendam também

Orientá-la a respeitar avisos de segurança em locais públicos, como praias, e nunca desafiar os próprios limites

Educar as crianças sobre os riscos de nadarem próximo a drenagens ou sucção de água (ralos de piscinas)

Celulares devem permanecer guardados. A atenção do adulto deve ser % para as crianças que estão na água ou próximas.

Para práticas esportivas em praias, procurar locais onde haja salva-vidas e não mergulhar em águas turvas. Procurar nadar longe de cais, embarcações, rochas e correntezas

Incentivar as crianças maiores a aprenderem ressuscitação cardiopulmonar (RCP)

Realizar o treinamento de ressuscitação cardiopulmonar (RCP) e incentivar todos os adultos, como familiares, professores e treinadores, a praticarem

Após a utilização de piscinas infláveis, esvaziá-las imediatamente e armazená-las de cabeça para baixo e fora do alcance de crianças.

DICAS DE PREVENÇÃO NA PRÁTICA DE NATAÇÃO

Os grupos de piscinas que representam o maior risco de aprisionamento são as infantis públicas, banheiras de hidromassagem ou qualquer outra que apresente pontos de drenagem plana ou um único sistema de drenagem principal. São recomendadas algumas práticas para prevenção de acidentes nestes locais, como:

- Supervisão ativa de um adulto
- Introduzir os bebês na água a partir dos seis meses de idade
- Ensinar a criança a pisar na água, utilizar flutuadores e ficar próxima das margens
- Substituir regularmente as tampas de sistemas de drenagem e inspecionar para detectar rachaduras
- Não substituir um dispositivo de flutuação devidamente aprovado (colete salva-vidas) por dispositivos auxiliares ("macarrão" e brinquedos para água)
- Ensiná-la sobre a diferença entre nadar em piscinas e em áreas abertas como mares e rios, em virtude de superfícies irregulares, correntes, ressacas e mudança de clima
- Instalar vários sistemas de drenagem nas piscinas. Isso minimiza a aspiração por um único ponto, reduzindo o risco de morte ou lesão
- Em caso de uso da piscina, desligar seu filtro
- Utilizar sistemas de segurança de liberação de vácuo e desligar a bomba para evitar o aprisionamento neste local
- É muito importante que os professores e treinadores realizem o treinamento de ressuscitação cardiopulmonar (RCP) para que atuem de maneira segura e eficaz em casos de emergência

Os traumatismos dentários são acontecimentos relativamente frequentes na população. Acontecem na maioria dos casos em crianças e desportistas e podem levar a danos irreparáveis nos dentes e nas suas estruturas adjacentes.

Há vários tipos de traumatismos que podem ir da simples fratura no esmalte até à avulsão dentária (o dente sai inteiro da boca).

Em todos os casos é conveniente uma visita ao seu Dentista já que na maioria dos casos o traumatismo aparenta ser mais simples do que é na realidade.

Nos casos em que é necessário colocar o dente outra vez na boca, cada hora que passa piora significativamente o sucesso do tratamento.

Fonte: <http://www.clinicacg.com/tratamentos/traumatismos-dentarios>

As crianças, além de ter uma grande curiosidade por tudo o que a rodeia tem pouco senso de risco. Os adultos conhecem as consequências de certos atos, enquanto que as crianças, ainda em processo de aprendizagem, desconhecem o que acontecerá se cometerem ações como meter uma tesoura numa tomada, ingerir creme de um pote, manipular um barbeador manual ou se aproximar de uma janela.

Um dos perigos associados à infância são os acidentes de grandes alturas. As janelas abertas ou varandas sem proteção são lugares potencialmente perigosos se um menor não estiver sendo vigiado.

1. O exemplo é sempre a melhor arma que os pais têm. Nós somos os primeiros que não devemos realizar ações de risco na presença de crianças, como limpar vidros da janela com o corpo jogado para fora ou nos inclinarmos numa varanda para regar as plantas.

2. Devemos eliminar todos aqueles elementos que ajudem a criança a escalar uma janela ou uma varanda como jarros, mesas ou cadeiras.



3. Os trocadores ou berços não devem estar próximos de janelas e, além disso, devem ter elementos de bloqueio.

4. Devemos pensar no que o nosso filho poderia fazer para nos anteciparmos aos possíveis perigos. Não podemos pensar que o bebê não seja capaz de engatinhar ou caminhar, mas sim nos adiantarmos em prever essas habilidades para solucionarmos perigos na nossa casa.

5. Um orifício de 10 cm não permite passar o corpo de uma criança, mas parte dele, como a cabeça, por isso elementos como barras de proteção nas janelas ou varandas poderiam ser perigosos e provocar asfixia. Também poderiam ser um fator de risco para outros, já que a criança poderia jogar objetos de lugares altos e ferir alguém que esteja passando lá embaixo.

6. Devemos pensar que a instalação de equipamento de segurança não deve implicar em obstáculos das vias de evacuação da casa que podem nos salvar em caso de emergência.

7. Os elementos mais seguros recomendados pelos especialistas são as redes de proteção certificadas para proteger a criança de quedas. Elas devem ser colocadas em janelas e varandas das casas.

Além de todos esses cuidados, a vigilância com crianças continua sendo imprescindível para evitar acidentes fatais.

Fonte: <https://br.guiainfantil.com/materias/saude/acidentes/como-prevenir-quedas-de-grandes-alturas-com-criancas/>

Intoxicações e Envenenamentos

Devemos fazer tudo para que nossa casa seja um lugar seguro. Para tanto devemos observar importantes itens de segurança.

Nas residências são utilizados vários produtos químicos, tornando-se necessário o conhecimento dos efeitos dos mesmos para que se evitem danos à saúde. Numerosas substâncias químicas são potencialmente tóxicas para adultos, crianças e animais domésticos.

Curiosidade é um estágio natural do desenvolvimento da criança, por isso devemos prevenir contra os riscos de envenenamento e intoxicação não acidental.

Quando expostas ao veneno, as crianças sofrem **consequências mais sérias, pois elas são menores, têm metabolismo rápido e seus organismos são menos capazes de lidar com toxinas químicas.**

Procure conhecer as substâncias químicas que você adquire e armazena em sua casa ou estabelecimento.

Intoxicações ou envenenamentos e até mesmo incêndios podem ocorrer por negligência ou ignorância no manuseio de substâncias químicas tóxicas.

Intoxicação é a introdução de uma substância tóxica no organismo. As intoxicações podem ocorrer por medicamentos e por substâncias químicas. Existem vários tipos de intoxicação, mas os acidentes em geral ocorrem com a ingestão de excesso de medicamentos ou por substâncias químicas.

Fatores importantes do processo de intoxicação:

Tempo de exposição - quanto maior for o tempo em que a pessoa ficou exposta aos produtos químicos, maiores serão as possibilidades deste produto causar danos à sua saúde.

Concentração do agente - quanto maior for a concentração do agente químico, maior será a chance de poder causar um efeito danoso à saúde.

Toxicidade - algumas substâncias são mais tóxicas que outras, se comparadas a uma mesma concentração.

Natureza da substância química - se é um gás, um líquido, vapor, etc. Isto tem relação com a forma de entrada deste tóxico no organismo, que veremos mais abaixo.

Susceptibilidade individual - algumas pessoas são mais sensíveis do que outras a determinados agentes químicos.

A absorção das substâncias químicas pelo organismo humano se dá por diferentes formas:

Por inalação - podemos absorver uma substância química nociva pela respiração, quando estamos em um local contaminado.

Pela pele - certas substâncias podem penetrar no organismo através da pele, mesmo que o contato seja breve, mesmo sem escoriações ou ferimentos.

Por ingestão - podemos ingerir substâncias químicas nocivas acidentalmente quando nos alimentamos em locais contaminados ou através das mãos, por hábitos inadequados de higiene.

Quais são os efeitos destas substâncias ao nosso organismo?

Podemos ter desde uma simples irritação até mesmo intoxicações que podem levar à morte.

Irritação dos olhos, nariz, garganta, pulmões ou pele, geralmente causada por produtos que se apresentam na forma de gases ou vapores, como os vapores de ácidos, amoníacos, solventes (removedores), cimento, poeiras, etc.

Asfixia. Podemos exemplificar algumas substâncias químicas que são asfixiantes: monóxido de carbono, dióxido de carbono, acetileno, metano, etc.

Anestesia - provocada por determinados gases ou vapores que após inalados, causam sonolência ou tonturas. Exemplos: éter etílico, acetona, clorofórmio, etc.

Intoxicações que podem ser agudas ou crônicas. O benzeno, por exemplo, pode causar aplasia de medula e leucemia.

Como suspeitar de intoxicação e/ou envenenamento

A primeira conduta a ser tomada é a verificação se realmente houve a intoxicação ou o envenenamento. Uma pessoa, que tenha simplesmente deglutido alguma substância, não estará necessariamente intoxicada. Algumas substâncias são inócuas e não requerem tratamento. Entretanto, podemos suspeitar de envenenamento ou intoxicação em qualquer pessoa que manifeste os sinais e sintomas descritos abaixo.

Sinais evidentes, na boca ou na pele, de que a vítima tenha mastigado, engolido, aspirado ou estado em contato com substâncias tóxicas, como por exemplo: salivação, aumento ou diminuição das pupilas dos olhos, sudorese excessiva, respiração alterada e inconsciência.

Hálito com odor estranho.

Modificação na coloração dos lábios e interior da boca, dependendo do agente causal.

Dor, sensação de queimação na boca, garganta ou estômago.

Sonolência, confusão mental, torpor ou outras alterações de consciência.

Náuseas e vômitos.

Diarréia.

Lesões cutâneas, queimaduras intensas com limites bem definidos ou bolhas.

Convulsões.

Queda de temperatura, que se mantém abaixo do normal.

Paralisia

Os conhecimentos básicos de primeiros socorros são fundamentais, pois podem salvar uma vida. Procure ler o Manual de Primeiros Socorros da Fundação Oswaldo Cruz.



Em todos os casos de envenenamentos e intoxicações, é importante investigar da área onde a pessoa foi encontrada, na tentativa de identificar com a maior precisão possível o agente causador do envenenamento, ou encontrar pistas que ajudem nesta identificação. Muitos indícios são úteis nesta dedução: frascos de remédios, produtos químicos, materiais de limpeza, bebidas, seringas de injeção, latas de alimentos, caixas e outros recipientes.

Muitas pessoas supõem que exista um antídoto para a maioria ou a totalidade dos agentes tóxicos. Infelizmente isto não é verdade. Existem apenas alguns produtos específicos para certos casos e que, mesmo assim, necessitam de orientação médica para serem usados.

Recomendações básicas:

Pouco sabemos a respeito de muitas das substâncias químicas que são utilizadas em qualquer lar, e por esta razão na maioria das vezes são tratadas e manuseadas como substâncias inofensivas. Vejamos alguns exemplos:

Os detergentes que prometem lavar mais branco, possuem em sua composição soda caustica, fosfatos e cloro.

Os desinfetantes possuem ácido clorídrico e amônia.

No bar temos vinho, wisky e aguardente, que possuem na sua composição o álcool etílico.

O álcool que utilizamos na limpeza doméstica é álcool etílico.

Os refrigerantes possuem na sua composição ácido fosfórico

Os desodorizantes possuem tetracloroidróxido de alumínio e estearato.

O agradável pinho silvestre, por exemplo, pode conter amônia e compostos benzênicos.

Os inseticidas “spray” possui esteres ácidos (permetrina e piridina).

Nos perfumes e loções, que possuem um agradável aroma, poderão ser encontrados, derivados cianídricos; derivados benzênicos e tolueno.

Como você pode ver observar é uma infinidade de substâncias químicas que nem temos noção que aqueles produtos que consideramos “tão inofensivos” possam conter.

Porém, existem algumas recomendações que são interessantes de serem observados por todos nós, na rotina da nossa residência:

Fumaça e gases provenientes da queima de borracha, plástico, cloro, solventes, detergentes, papel, etc. contém substâncias tóxicas, portanto, devemos eliminar a fonte da fumaça e ventilar o ambiente.

Não guardar produtos como soda cáustica, querosene, detergentes, álcool, água sanitária, removedores, amoníaco e desinfetantes em geral embaixo da pia, tanque ou na parte baixa de armários de banheiros, cozinhas e áreas de serviços, pois são locais de fácil acesso para crianças.

O uso de qualquer medicamento deve ser feito com orientação médica. Guardar fora do alcance de crianças. Os psicotrópicos (tranquilizantes, hipnóticos, etc) devem ser mantidos em locais trancados.

Não ligar o automóvel em garagem fechada.

Evitar a permanência de pessoas perto da descarga de veículo.

Não comprar enlatados cujas embalagens estejam velhas, estufadas ou enferrujadas.

Plantas tóxicas

Se você tem plantas tóxicas em casa do tipo: “comigo ninguém pode”, mamona, pinhão paraguaio, ou aquelas cuja seiva queima ou espinhosas tipo: coroa de cristo, seria bom, mantê-las em locais inacessíveis a crianças.

Consulte o Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas – SINITOX da FIOCRUZ

É importante você ensinar as crianças a identificar as plantas venenosas, caso não tenha plantas tóxicas em casa.

Animais e insetos

Existe uma série de animais e insetos que devem ser conhecidos por nós, pois podem picar ou morder e causar infecções. Se você possui sítio ou casa de praia, cuidado com tábuas ou materiais empilhados que eles podem estar escondendo escorpiões ou aranhas, e se você ou seu filho gosta de andar pelo mato, usem botas para prevenir picadas de cobra.

Ao detectar uma colmeia de abelhas ou um vespeiro, evite que seus filhos fiquem por perto, abelhas e vespas enfurecidas podem matar uma pessoa.

Informe-se de como você deve se proteger sem agredir a natureza.

Pilhas

Cuidado com as pilhas e crianças pequenas que levam a boca tudo eu encontram. Se você notar que seu filho engoliu uma pilha cilíndrica ou do tipo botão, usada em máquinas calculadoras e relógios, leve-o imediatamente ao médico. A ação digestiva fará com que os elementos químicos tóxicos da pilha tais como: mercúrio, manganês, prata e outros, sejam liberados, ocasionando sérios problemas de esôfago, estômago e intestino.

Como proteger uma criança de um envenenamento/intoxicação:

Guarde todos os produtos de higiene e limpeza e medicamentos trancados, fora da vista e do alcance de crianças;

Mantenha os produtos em suas embalagens originais. Nunca coloque um produto tóxico em outra embalagem para que não seja confundido com algo sem perigo;

Saiba quais produtos domésticos são tóxicos. Produtos comuns como enxaguantes bucais podem ser nocivos para crianças;

Dê preferência a embalagens de segurança. Tampas de segurança não garantem que a criança não abra a embalagem, mas podem dificultar bastante, a tempo que alguém intervenha;

Nunca deixe produtos venenosos, sem atenção enquanto os usa;

Não crie novas soluções de limpeza misturando diferentes produtos designados para outro fim;

Sempre leia os rótulos e bulas, siga corretamente as instruções para dar remédios às crianças, baseado no peso e idade, e use apenas o medidor que acompanha as embalagens de medicamentos infantis;

Nunca se refira a um medicamento como doce. Isto pode levar a criança a pensar que não é perigoso ou que é agradável de comer. Como as crianças tendem a imitar os adultos, evite tomar medicamentos na frente delas;

Quando adquirir um brinquedo para a criança, certifique-se que ele é atóxico, ou seja, não contém componentes tóxicos;

Jogue fora medicamentos com data de validade vencida e outros venenos potenciais. Procure em sua garagem, banheiro ou outras áreas de armazenamento por produtos de limpeza ou de trabalho que você não utiliza;

Instale detectores de fumaça em sua casa. É estimado que estes detectores, projetados para soar um alarme antes que o nível de monóxido de carbono (fumaça) acumulado seja perigoso, podem prevenir metade das mortes por envenenamento por monóxido de carbono. Se o alarme soar, deixe a casa imediatamente e ligue para o departamento de Bombeiros ou serviço de emergência médica;

Mantenha telefones de emergência próximos aos aparelhos de telefone de sua casa. Peça para os avós, parentes e amigos fazerem o mesmo.

Fonte: http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/virtual%20tour/hipertextos/up2/intoxicacoes_envenenamentos.htm



Um desmaio pode ser provocado por pressão baixa, falta de açúcar no sangue ou ambientes muito quentes, por exemplo. No entanto, em alguns casos, também pode surgir devido a problemas cardíacos ou do sistema nervoso e por isso, se acha que vai desmaiar deve deitar-se no chão e colocar as pernas no alto para que fiquem mais altas que o corpo.

O desmaio, que cientificamente é conhecido por síncope, é a perda da consciência que leva à queda e, geralmente antes de desmaiar surgem sinais e sintomas, como palidez, tontura, suores, visão turva e fraqueza, por exemplo.

Causas mais comuns de desmaio

Qualquer pessoa pode desmaiar, mesmo que não tenha nenhuma doença diagnosticada pelo médico e algumas das razões que podem levar ao desmaio incluem:

- **Pressão baixa**, principalmente quando levanta da cama muito rápido da cama, e que pode provocar sintomas como tonturas, dor de cabeça, desequilíbrio e sono;
- **Mais de 4 horas sem comer**, ocorrendo uma hipoglicemia, que é a falta de açúcar no sangue e que provoca sintomas como tremores, fraqueza, suores frios e confusão mental;
- **Convulsões**, que pode ocorrer devido a epilepsia ou pancada na cabeça por exemplo, e que provoca tremores e leva a pessoa a babar ou espumar pela boca, cerrando os dentes;
- **Consumo excessivo de álcool** ou consumo de drogas;
- **Efeitos colaterais de alguns remédios** ou uso de medicamentos em doses elevadas, como remédios para pressão ou antidiabéticos;
- **Calor excessivo**, como na praia ou durante o banho, por exemplo;
- **Muito frio**, que pode ocorrer na neve;
- **Prática de exercícios físicos** durante muito tempo e muito intensamente;
- **Anemia, desidratação ou diarreia intensa**, que leva à alteração dos nutrientes e minerais necessários para o equilíbrio do organismo;
- **Ansiedade ou ataque de pânico**;
- **Dor muito forte**;
- **Quando bate com a cabeça** após uma queda ou pancada;
- **Enxaqueca**, que provoca dor de cabeça forte, pressão no pescoço e zumbido nos ouvidos;
- **Se estiver muito tempo em pé**, principalmente em lugares quentes e cheio de pessoas;
- **Ao sentir medo**, de agulhas ou animais, por exemplo.

Além disso, desmaiar pode ser um sinal de problemas do coração ou doenças cerebrais, como arritmia ou estenose aórtica, por exemplo, pois na maioria dos casos o desmaio é provocado pela redução da quantidade de sangue que chega ao cérebro.

Temos um quadro a seguir que refere as causas mais comuns de desmaio, de acordo com a idade, que pode surgir em idosos, jovens e grávidas.

Causas de desmaio em idosos	Causas de desmaio infantil e em adolescentes	Causas de desmaio na gravidez
Pressão baixa ao acordar	Jejum prolongado	Anemia

Doses elevadas de remédios, como anti hipertensores ou antidiabéticos	Desidratação ou diarreia	Pressão baixa
Problemas cardíacos, como arritmia ou estenose aórtica	Consumo de drogas ou uso abusivo de excesso de álcool	Ficar muito tempo deitada de costas ou em pé

No entanto, qualquer uma das causas de desmaio pode ocorrer em qualquer idade ou período da vida.

Como evitar o desmaio

Ao ter a sensação de que vai desmaiar, e apresentar sintomas como tonturas, fraqueza ou visão embaçada, deve-se:

- Deitar no chão e colocar as pernas mais altas que o corpo ou sentar-se e inclinar o tronco em direção às pernas;
- Evitar todos os fatores que podem provocar o desmaio, como situações estressantes;
- Evitar estar muito tempo em pé e na mesma posição;
- Beber muitos líquidos ao longo do dia;
- Comer de 3 em 3 horas;
- Evitar a exposição ao calor, principalmente no verão;
- Levantar da cama devagar, sentando-se primeiro na cama;
- Registrar as situações que geralmente causam sensação de desmaio, como tirar sangue ou tomar uma injeção e informar o enfermeiro ou farmacêutico dessa possibilidade.

É muito importante evitar o desmaio porque ele machucar ou fazer uma fratura devido à queda, que ocorre devido à perda de consciência repentinamente.

Fonte: <https://www.tuasaude.com/conheca-as-principais-causas-e-como-evitar-o-desmaio/>

16. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VIGENTES. PRINCÍPIOS, FINS E FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL. ASPECTOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS, ÉTICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A ideia de um “Estado em ação”, citada acima, instituindo políticas públicas para a educação é muito recente no cenário brasileiro (Araujo, 2006). A trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil parece revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados. Assim, em um cenário social cujas bases centravam-se em um modelo econômico agroexportador e na mão-de-obra escrava, a preocupação com o direito à educação veio aparecer tardiamente. O educador Anísio Teixeira acrescenta:

Sem queremos nos estender muito ao passado, devemos recordar que, em todo o tempo da colônia, vivemos um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero [...] (TEIXEIRA, 1967, p. 70).



Ainda segundo este educador (1976), o ensino brasileiro, com tendência ornamental e livresca, era destinado predominantemente para a camada mais abastada da sociedade.

Foi somente em fins do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República – quando o Estado brasileiro Oligárquico deslocava-se para uma “arrumação” Moderna/liberal, assumindo um modelo intervencionista –, que a educação começou a ser reclamada como necessária ao “desenvolvimento do país”.

Nesse mesmo período, diversas vezes começaram a reclamar uma Política Educacional Nacional (Azevedo, 2006; Romanelle, 2005; Saviani, 2005). Vozes que se aglomeraram dando vida a organizações colegiadas, tais como a Associação Brasileira de Educação, cujos marcos de luta se firmaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930. Lançado em 1932, o Manifesto foi, sobretudo, um documento de política educativa no qual, para além da defesa da Escola Nova, estava a causa/luta maior da *escola pública laica*, sendo esta responsabilidade do Estado. Ressalto que as diretrizes desse manifesto influenciaram a Constituição de 1934 (Freitas, 2005; Saviani, 2005).

Segundo Teixeira (1967), a revolução de 1930 marca um período crítico em que começaram a florescer os primeiros sinais de inquietação, denunciadores do processo de integração política do país. Vejamos:

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam mas não se sabe como acabam (TEIXEIRA, 1976, 26).

Assim, podemos afirmar que a década de 1930 representou, diga-se de passagem, um salto no que se refere à regulamentação das políticas educacionais do país. Essa regulamentação foi impulsionada pela Reforma Francisco Campos, a qual instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002; Saviani, 2005). Uma série de decretos dá forma aos primeiros ‘traços de bilro’ dessa Reforma; dentre eles, destaque:

- 1) Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;
- 2) Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário.
- 3) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- 4) Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário.
- 5) Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país.
- 6) Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.
- 7) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

A partir de 1937, com o Estado Novo, imposto pelo Presidente Getúlio Vargas, bem com o fechamento do Congresso Nacional, a constituição de 1934 foi revogada e em seu lugar impôs-se ao país uma nova. Tal constituição ficaria conhecida depois como “Polaca”, por ter sido inspirada na Constituição da Polônia, de tendência fascista.

Foi em meio a esse período autoritário que aconteceu uma segunda Reforma do ensino no Brasil, agindo como uma espécie de “estabilizador” das forças mais conservadoras da época. Criaram-se as famosas “Leis Orgânicas do Ensino”, as quais acabaram por ampliar e flexibilizar a reforma educacional anterior (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002). Dentre as várias leis orgânicas, é possível ilustrar os seguintes decretos:

- 1) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial.
- 2) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
- 3) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário.
- 4) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial.
- 5) Decretos-leis 8.529 e 8.530, de 2 de dezembro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente.
- 6) Decreto-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
- 7) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Muitos debates/discussões poderiam ser suscitados, tanto como base tanto os decretos da Reforma Francisco Campos quanto a Reforma instaurada pelas Leis Orgânicas de Ensino. Em análise a este momento histórico Teixeira (1976, p.26) destaca:

Todo o movimento era pela reforma de métodos, e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaaiou-se o ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou o prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio de Janeiro era uma coisa vantajosa e promissora. [...] **Numa segunda fase, a reação e um confuso tradicionalismo infiltraram-se com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais.** (TEIXEIRA, 1976, p.26).

Após a análise do educador, acima mencionado, penso ser necessário destacar que nesse transcorrer histórico, a educação começava a ser vista como ‘panacéia’, capaz de salvar a sociedade de todos os seus males.

Em fins da década de 1940, um fervoroso debate em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 4.024, começava a ganhar forma. Para tal tarefa, o então ministro Clemente Mariano nomeou uma comissão de especialistas presidida por Lourenço Filho, que após estudos encaminhou uma proposta ao Congresso Nacional.

Esse longo e intenso debate foi acompanhado por uma guerra ideológica que chegou a durar cerca de 13 anos. De um lado, as fortes pressões conservadoras e privatistas; de outro, o Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, o Novo Manifesto. Conforme podemos perceber abaixo, nas palavras de Teixeira, havia expectativas/aspirações positivas em relação a esta Lei, ou seja, indicativos de que esta traria profundas mudanças para a estrutura da educação brasileira:

Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização admi-



nistrativa da educação, graças à qual o Ministério da Educação e Cultura poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés de atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, nas conferências educacionais. Será um regime a se criar no país, de mais sanções de opinião pública e de consciência educacional, do que de atos de autoridade. (TEIXEIRA, 1976, p.30)

Apesar dos embates, das expectativas positivas e da força dos movimentos progressistas, a aprovação da LDB de 1961 causou prejuízos para educação, especialmente no que se refere à sua ampliação, pois fortaleceu o setor privado e limitou a expansão do ensino público. Fazenda (1984) relata que com base nesta Lei a questão da obrigatoriedade escolar do ensino primário foi oficialmente anulada pelo artigo 30. Aspectos que revelam assim uma vitória do lado conservador. Sob a égide da referida Lei, a estrutura do ensino no Brasil ganhou a seguinte forma:

- a) Ensino Primário de cinco anos;
- b) Ensino Médio dividido em: Ciclo ginásial com quatro anos e Ciclo Colegial com três anos (científico, clássico, técnico ou normal).

Ainda com base na Lei nº 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi elaborado em 1962, pelo Conselho Nacional de Educação, o primeiro *Plano Nacional de Educação*, que estabelecia objetivos e metas qualitativas e quantitativas para a educação em um período de oito anos (Cury, 2006).

Antes de darmos continuidade à história, penso ser interessante acrescentar, como parte fundamental da trama nesta retomada das políticas públicas educacionais, o processo de criação dos diversos organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização das Nações Unidas - ONU, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD etc. (Bruno, 1997). Tal processo de criação aconteceu em um período que se estendeu até o pós-guerra. Esses organismos passaram a interferir no Brasil, de forma mais precisa, a partir do Golpe Militar.

E falando no assunto acima mencionado: em 1964, aconteceu o **Golpe Militar** no Brasil, instaurando um regime autoritário/anti-democrático, o qual se prolongou até 1985. Sua instalação acabou por abafar todos os obstáculos que, no âmbito da sociedade civil, pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002). A Ditadura militar firmou-se tendo como base os famosos “Atos Institucionais”.

No plano econômico, apregoava-se a ideia de *milagre* havendo, de fato, grande expansão capitalista e crescimento de 13,6% nos anos da década de 1970. Tal crescimento não significou, porém, a diminuição das desigualdades sociais; pelo contrário, nesse momento histórico, os ricos ficaram cada vez mais ricos e os pobres, cada vez mais pobres (GERMANO, 1993).

No campo educacional, as reformas do ensino empreendidas pelo Regime Militar, apesar de absorverem alguns elementos do debate anterior, guardavam sinuosos processos de recondução.

Tais processos asseguravam que recomendações das agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano fossem cumpridos. Naquele momento, tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “Carta de Punta del Este” (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, provindos dos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência de Desenvolvimento Internacional MEC-AID. Iniciou-se assim, no Regime Militar, uma ‘confecção’ de políticas de caráter desenvolvimentista, articuladas a um processo de reorganização do Estado (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002).

Na prática, implantou-se um pacote de leis, decretos-leis e pareceres relativos à educação objetivando garantir um desenho de política educacional orgânica, nacional e abrangente. Citaremos alguns dos dispositivos criados nessa nova configuração para exemplificar:

- 1) Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, que regulamentou a participação estudantil.
- 2) Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institucionalizou o salário-educação.
- 3) Decreto 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da UNE.
- 4) Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior.
- 5) Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

É necessário salientar que a Lei 5.540 constituiu-se como um documento bastante contraditório no cenário de Regime Militar, visto que, por meio dele, extinguiu-se a cátedra; implantou-se a indissociabilidade entre **ensino, pesquisa e extensão**; introduziu-se o regime de tempo integral e dedicação exclusiva dos professores; e criou-se a estrutura departamental.

Da mesma forma, a Lei 5.692 introduziu mudanças profundas na estrutura do ensino vigente até então, tais como: ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos; instituição da obrigatoriedade da faixa etária de 7 aos 14 anos; profissionalização automática no segundo grau; extinção do exame de admissão no ginásio, dentre outras modificações. Com base nessa lei, a estrutura do ensino no Brasil ganhou novo desenho:

- a) 1º grau constituído por oito séries.
- b) 2º grau constituído por três séries (habilitações plenas ou parciais)

Apesar da aparente “inovação” no discurso, o Regime Militar deixou fortes resquícios não satisfatórios, pois nessa época foram diminuídos drasticamente os recursos para a educação. Assim, chegou-se à década de 1980 com os seguintes índices: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% da população eram constituídos de analfabetos; 23% dos professores eram leigos; e 30% das crianças estavam fora da escola (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002).

Intensificando os referidos descaminhos, do lado econômico e social, a crise começou a desmascarar a falsa crença no “milagre econômico”, outrora divulgado pelo regime militar. A Crise fiscal acabou gerando forte pressão sobre esse regime, o que possibilitou fissuras em sua estrutura.

Nesse momento, as questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas e o discurso da segurança nacional ceidou lugar ao da integração social. Dentro de uma ideologia compensatória e seguindo a orientação do Banco Mundial, um grande número de projetos começaram a surgir como paliativos para a



situação de pobreza da época, tais como: Pólo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para População Carente do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural (PRONASEC), Programa de Educação Pré-Escolar, entre vários outros, com a inevitável pulverização de recursos.

Nesse contexto, em fins da década de 1970, em que as pressões contra o Regime Militar se intensificaram, surgiram diversas associações científicas e sindicais da área, tais como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras.

E assim, como “conta” a história, os anos de 1980 foram se abrindo, representando uma ruptura com o pensamento educacional vigente na década anterior. A luta dos educadores a partir desse momento, no contexto de um movimento mais geral pela democratização da sociedade, gerou importantes contribuições para a educação como um todo (Freitas, 2002). Em síntese, a luta destas entidades assumiu as seguintes direções:

a) Melhoria da qualidade na educação, incluindo-se neste âmbito: preocupações com a permanência do educando na escola e com a distorção idade-série; merenda escolar, transporte e material didático; redução do número de alunos nas salas de aula; melhoria nas instalações das escolas; formação adequada aos professores; revisão dos métodos; mudança nos conteúdos dos livros didáticos.

b) Valorização e qualificação dos profissionais da educação, plano de carreira nacional.

c) Democratização da gestão: reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração educacional; descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa dos negócios educacionais; eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; construção de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhar a atuação política educativa; colegiados escolares eleitos pela comunidade escolar;

d) Financiamento: defendia-se a ideia de que deveriam existir verbas públicas exclusivas para a educação;

e) Ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo creche, pré-escola, primeiro e segundo graus.

Assim, com término do Regime Militar, eleição indireta de Tancredo Neves para presidente em 1985 e a vitória dos partidos de oposição nos anos 1980 em eleições estaduais e municipais, abriram-se as possibilidades da presença, na administração, de alguns intelectuais oriundos das universidades. Desta forma, aos poucos, os governos locais começaram a projetar uma política educacional contrária à da ditadura militar e com maior sintonia de acordo com anseios dos educadores.

Um espaço favorável para se iniciar duas importantes discussões para a história das políticas públicas educacionais começou a ser forjado. Tais discussões são as seguintes: primeiro, sobre o que deveria ser o projeto nacional de educação; e segundo, o movimento de elaboração da constituição. Em 1988, a nova Constituição foi aprovada, ficando conhecida como “a Constituição Cidadã”. Seu texto parece consolidar várias conquistas de direitos e anuncia mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais, os quais ampliam os direitos de cidadania na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado.

A Carta Magna traz no *corpus do seu texto* muito das reivindicações dos educadores, respeitando o consenso da área, versando sobre temas como: gestão democrática, financiamento da educação e valorização profissional. Entretanto, as novas configurações internacionais acabam por ‘abafar’ um pouco destas conquistas (CAIADO, 2008).

Ainda neste cenário, as discussões sobre a LDB começam a se intensificar, adentrando a década de 1990. Contudo, o que se materializou sob a forma de “consenso”, foi um habilidoso jogo linguístico que invertia termos e sinais, de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada para a educação no país (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002).

Direcionamento Das Políticas Educacionais: Nos Governos Da Década De 1990

Como começar? É possível dizer que as portas da década de 1990 foram abertas com expectativas positivas em relação ao “delinear” das políticas educacionais. Expectativas essas que, ao longo do processo, foram se desfazendo devido às mudanças instauradas tanto na curta gestão de Fernando Collor de Mello/Itamar franco quanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país, bem como aos rumos que foi assumindo o processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996.

Em relação à continuidade da discussão da LDB, em síntese é possível salientar que o projeto aprovado em 1996 não correspondia aos anseios da década anterior. Vejamos: a história nos mostra que tivemos dois projetos de LDB: um delineado por Demerval Saviani, no qual as reivindicações da área educacional foram incorporadas em sua totalidade, e outro Projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que não contemplava as essas reivindicações.

Com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência, em 1994, iniciou-se uma nova composição do governo, e nela, Paulo Renato Souza assumiu o Ministério da Educação. A partir dessa nova organização de governo, o projeto delineado pelo Senador Darcy Ribeiro, sob a defesa de José Jorge (PFL-PE), foi sancionado sem qualquer veto (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002; Saviani, 2008).

Abro parênteses aqui para que possamos vislumbrar a estrutura que o ensino no Brasil ganhou com base naquela nova LDB. Segundo esta lei, a **Educação básica** abrange: **a)** Educação infantil constituída pela creche para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos; **b)** Ensino fundamental constituído por oito anos; **c)** Ensino médio constituído por três séries.

Continuando a conversa: na prática, com a aprovação do projeto de Darcy Ribeiro, o governo acabou, por assim dizer, ceifando parte da fecundidade dos debates do movimento dos educadores, iniciados na década de 1980. Várias bandeiras que foram levantadas durante o movimento acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia original, como por exemplo: capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002).



Toda essa sinuosa reconversão foi necessária ao governo de Fernando Henrique, pois naquele contexto, agências financiadoras internacionais (FMI, Banco Mundial etc.), já citadas, solicitavam aos países em desenvolvimento que reduzissem gastos públicos, privatizassem suas empresas públicas e, nas atividades custeadas pelo estado, encontrassem novas formas de recurso (Gracindo e Kenski, 2001).

As orientações encaminhadas pelas agências financiadoras internacionais faziam parte de uma ação global. Conforme tal ação, sugeriu-se aos Estados Nacionais a assunção de um novo papel, segundo o qual deveriam deixar sua posição de estado que promove o bem-estar-social para a condição de estado mínimo. Um olhar mais aprofundado sobre essa condição de estado mínimo nos permite inferir que o estado se fez mínimo apenas no que concerne ao bem-estar social, continuando grande e forte em processo de regulação da sociedade civil.

Desta forma, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, que entrou em curso a Reforma do Estado, articulada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e tendo como elemento disparador a publicação do documento “Plano Diretor da Reforma dos Aparelhos do Estado”. A justificativa para tal reforma foi a de “[...] melhorar o desempenho da máquina governamental para, ao final, proporcionar serviços melhores para o benefício do cidadão” (Gandini; Riscal, 2008, p. 41).

Com base na reforma do estado brasileiro, entrou em curso o processo de descentralização administrativa ou, conforme Peroni (2003, p. 59), “autonomia do administrador para gerir recursos”, na qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios, bem como para “organizações sócias” (Fonseca, 2008). Penso ser necessário explicar/detalhar o termo descentralização.

Por processo de descentralização compreende-se delegação de funções para entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. No cenário brasileiro, a lógica de descentralização se efetivou por meio da municipalização. Segundo Fonseca (2005, p. 187), “imprimiu-se um formato gerencial à administração pública, tornando-a mais apta para atuar com eficiência, ou seja, com capacidade de alcançar maiores resultados com menor custo para o Estado”.

É com este foco que a LDB de 1996, Lei nº 9.394/96, sinalizou claramente para mudanças nas responsabilidades dos entes federados quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. O teor da citada lei induz fortemente à descentralização da educação, direcionando os seus gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF (Oliveira, 2008).

A atenção do FUNDEF voltada, exclusivamente, para o Ensino Fundamental, somada à definição de Parâmetros Curriculares Nacionais e à instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) parecem mostrar quais os direcionamentos do governo em relação à política educacional na época. Ou seja, direcionavam-se os gastos para o Ensino Fundamental como estratégia de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho; ao mesmo tempo, instituía-se os Parâmetros Curriculares e o Sistema Nacional de avaliação, de maneira que um certo tipo de controle fosse mantido pelo governo.

Ainda durante o governo de FHC, não podemos deixar de citar o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2002, o qual dava corpo e assegurava a continuidade das mudanças em curso. Em síntese, podemos dizer que tal Plano teve como grande equívoco a ênfase ao Ensino Fundamental acima dos outros níveis de ensino (Hermida, 2006).

O Governo Pós Década De 1990: Presidente Lula Entre Continuidades E Rupturas

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que teve início no ano de 2003, nasceu rodeado pelas expectativas de mudanças em toda a sociedade. Nesse governo, a princípio, entraram em curso programas de caráter compensatório denotando, em parte, serem orientados pela mesma lógica de seu antecessor.

Aliás, o governo Lula conviveu, em seu primeiro mandato, com a continuidade das reformas iniciadas no governo de FHC, devido aos vários acordos firmados com as agências internacionais. Neste sentido, é possível dizer que ao governo caberia caminhar estabelecendo pactos e buscando brechas para instaurar mudanças.

Ainda no primeiro mandato de Lula, o Ministério da Educação teve dois ministros, sendo o primeiro Cristovam Buarque e o segundo Tarso Genro. A gestão do primeiro pode ser caracterizada pela falta de políticas regulares e ações estruturantes na educação que objetivassem se contrapor ao movimento iniciado durante o governo de FHC. Com a entrada de Tarso Genro, que tinha como secretário executivo o atual ministro Fernando Haddad, as ações começaram a ser reconduzidas sendo possível, nessa gestão, a implantação de políticas tanto de médio quanto de longo prazo, em um movimento que sinalizava algumas rupturas (Oliveira, 2009; Pinto, 2009).

Destacamos algumas das medidas implantadas:

1) O Programa Universidade para Todos – PROUNI, lançado em 2004, consiste em concessão de bolsas de estudo para alunos de graduação em universidades privadas. São concedidas bolsas parciais para os estudantes cuja renda familiar, por pessoa, seja de até três salários mínimos, e bolsas integrais para aquelas cuja renda familiar é inferior a um salário e meio. Como forma de incentivar as universidades a participarem do programa, tem sido oferecida a isenção de impostos. As críticas que estão sendo feitas a este programa encontram-se vinculadas à redução de expectativas dos jovens das camadas mais pobres de terem acesso ao ensino superior público (Pinto, 2009).

2) O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007, objetiva a ampliação de vagas nas Universidades e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. As críticas a este programa têm como base a preocupação desta ampliação das vagas estar associada unicamente ao aumento do número de alunos por professor, não demandando, contudo, novas formas de custeio (Pinto, 2009).

3) A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB, em vigor desde janeiro de 2007, encaminha recursos para a toda a Educação Básica, substituindo o FUNDEF, que vigorou de 1997 até 2006.

4) O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007, diferentemente dos outros programas, constitui-se em uma espécie de programa guarda-chuvas, sob o qual se alinham



os demais programas e ações do governo para toda a educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior e pós-graduação). Pretende-se, ao que me parece, uma ação sistêmica por parte do governo.

A última ação/programa/política citada merece maior atenção pela sua complexidade. Vejamos: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, constituiu-se em um conjunto de 52 ações; algumas delas foram incorporadas e outras foram sendo criadas. Tais ações encontram-se organizadas em quatro eixos, quais sejam: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Educação Continuada.

Dentro desses eixos, as seguintes ações foram ora anexadas, ora criadas: FUNDEB, Pro-infância, Ensino Fundamental de nove anos, Provinha Brasil, Programas de apoio ao Ensino Médio, Luz para todos, Educacenso, Prova Brasil, PDE-Escola, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das escolas públicas, Olimpíadas Brasileiras da Língua Portuguesa escrevendo o futuro, Mais Educação, Caminho da Escola, PNATE, Pró-escola, Proinfo, Biblioteca na Escola, Saúde na escola, Olhar Brasil, Educação Especial, Brasil alfabetizado, PNLA, Projeja, Projovem campo, Brasil profissionalizado, IFET, E-TEC Brasil, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia, Piso Salarial do magistério, Sistema Nacional de Formação de Professores, Pripid, UAB, Pró-letramento, Pró-funcionário, Expansão do Ensino Superior, dentre outros.

O PDE tem como grande articulador “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Propõe-se um novo regime de colaboração, que busca articular a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Em seu corpus, 28 diretrizes dão forma e conteúdo a um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas – PAR. Para auxiliar na elaboração do PAR, o Ministério da Educação passou a oferecer o sistema chamado de SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas –, integrado aos sistemas que já possuía, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados dos PAR.

Como instrumento de referência de identificação dos municípios, o MEC conta com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o qual é um indicador calculado com base nos dados de rendimento do fluxo escolar e do desempenho dos alunos nos exames nacionais.

O tensionamento relativo ao programa/política PDE tem sido destacado por Saviani (2007). Nesta produção, o autor questiona em que medida esse programa (PDE) se revela efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino das escolas de educação básica. Destaca Saviani (2007) que o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse desafio, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. Adverte este

autor acerca da demasiada ambição do “Plano”, agregando ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.¹

A reflexão sobre os fins da educação nacional nos remete tanto à Constituição como a LDB. Porque os fins da educação brasileira estão definidos nessas duas leis, bem como as demais leis nacionais estão vinculadas diretamente com a Constituição.

O conhecimento normativo do diploma legal, se instaura com validade jurídica, mas também revela as possibilidades de sua aplicação, concernente a efetividade sócio-educativa-cultural da lei.

Nesse sentido, impõem leitura da LDB, feita em seus nove títulos, e de 92 artigos. A Lei inicia-se pela conceitualização (art. 1º), coloca princípios e fins da educação nacional (arts. 2º - 7º), descreve sua organização (arts. 8º - 20º), define seus níveis e modalidades, quais sejam, a educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional, a educação superior e a educação especial (arts., 21º - 90º), estabelece a procedência e os critérios de uso de recursos financeiros alocados para a educação (arts. 68º - 77º) e estipula as disposições gerais e transitórias para a aplicação da lei.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seus princípios fundamentais, inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No que diz respeito ao âmbito específico do educacional são elencados onze princípios em que o ensino deverá se basear; sendo:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar; respeito à pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e a tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimento oficial, eficácia valorização do profissional da educação, gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar e trabalho e as práticas sociais.

Os princípios e fins a que se refere à lei, de modo formal e explícito, são literalmente retirados do texto Constitucional, não poderia ser de outra forma. (arts. 205º - 207º da CF).

Na prática pedagógica e na prática administrativa às vezes os educadores se encontram em situações que é necessário utilizar os princípios constitucionais que norteiam a LDB, seja para ressaltar a importância do cumprimento das normas Constitucionais, seja para ensinar os alunos a vivenciar respeitando a Lei maior, contribuindo para as mudanças necessárias na educação e no âmbito social e moral.

Uma das principais características da LDB é a flexibilidade. Com ela as escolas têm autonomia para se organizar, isso permite atender as peculiaridades regionais e locais.²

Vejamos abaixo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.³

1 Fonte: www.ucs.br - Texto adaptado de Kátia Silva Santo

2 Fonte: www.portaleducacao.com.br

3 Fonte: www.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

**LEI Nº 9.394/96****TÍTULO II****Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013

Organização da Educação*Reexaminando A Educação Básica Na LDB*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa um marco na história recente da educação brasileira. A sua importância decorre não apenas do conteúdo do texto, mas advém, especialmente, do contexto em que foi elaborada. Conforme vem sendo amplamente discutido na literatura especializada, a construção dessa Lei traz a marca exemplar da participação cidadã de diferentes segmentos da sociedade civil organizada, na área de educação, destacadamente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.

O Fórum, cuja estruturação deu-se, ainda, no período constituinte, consagrou-se como o mais representativo movimento social partícipe daquele processo - na defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade - e teve a sua atuação legitimada no Congresso Nacional. A instauração de um processo democrático na construção da Lei ensejou aos educadores ganhos consideráveis, havendo sido incorporadas, no texto aprovado, propostas de interesse da maioria dos brasileiros, a exemplo da concepção da educação básica. Vale salientar, contudo, que outros setores representados nesse processo, como a rede de escolas privadas, obtiveram igualmente sucesso em muitas de suas propostas. Em decorrência, a LDB, aprovada e sancionada em dezembro de 1986, na forma da Lei nº 9.394, nasce eivada de contradições. Os estudos a respeito do tema evidenciam avanços consideráveis em determinadas questões e, ao mesmo tempo, retrocessos em tantas outras.

Transcorridos dez anos da sua promulgação, é oportuno que se proceda a novas análises a respeito. O presente texto situa-se nessa perspectiva e aborda, estritamente, questões relativas à educação básica. É mister esclarecer se, no momento atual, a formulação da educação básica contida na Lei Nacional da Educação consolidou-se, se permanece inalterada ou se foi alvo de mudanças significativas, em face dos interesses político ideológicos que a balizaram.

Este trabalho tem seus limites nas iniciativas adotadas para consolidar, aperfeiçoar ou modificar a LDB, mediante a legislação e as políticas públicas definidas para o setor educacional, no período compreendido entre 1997 a 2007. Embora as políticas da área devam ser constantemente mencionadas dentro das considerações e argumentações desenvolvidas sobre a vigência da Lei, foge à alçada deste estudo a análise sobre a efetivação dessas políticas e os resultados alcançados ao longo desses dez anos.

Concepção Da Educação Básica: Uma Nova Dimensão Da Formação Humana

A ampliação do direito à educação básica. A regulação da educação básica tem como ponto de partida pressupostos políticos, sociais e pedagógicos, que revelam a natureza e os propósitos pretendidos nesse nível de escolarização. Concebida como um direito público, a educação básica situa-se, tradicionalmente, no postulado de um ensino universal, destinado à formação comum, para todos, que se fundamenta no princípio republicano de igualdade de oportunidades educacionais. O direito à educação, assim concebido, expressa o ideal dos revolucionários franceses em prol de um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório, que caracteriza o nascimento da escola moderna, universal e única para todos.

Seria *universal* por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens - meninos, meninas, ricos e pobres, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes das cidades ou dos campos. Supunha-se *único* porque o ensino ministrado, no conjunto, deveria ser o mesmo quanto a seus conteúdos e a seus métodos, para todos os estudantes, independentemente de quaisquer identidades e pertencas comunitárias por eles abraçadas (Boto, 2005:785).

Essa aceção do direito à educação figura entre os princípios estabelecidos na Constituição Brasileira e reproduzidos *ipsi litteris* na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O art.3º, I da LDB refere-se, especificamente, à *igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola*. Observe-se que a formulação desse princípio já pressupõe certo alargamento do direito à educação, por não se restringir apenas *ao acesso*, mas também à *permanência* do aluno na escola. Essa ampliação do direito decorre do contexto da educação brasileira, onde existe um percentual significativo de crianças e jovens fora da escola - não apenas pela falta de possibilidade de acesso, mas, principalmente, pela exclusão precoce de um grande número de alunos que a frequentam -, o que impossibilita a efetivação desse direito.

Assegurar o *acesso* à escola depende de decisões eminentemente políticas, no sentido de expandir a rede pública de ensino e/ou instituir a obrigatoriedade escolar. A adoção de instrumentos jurídicos, que permitam a proteção do direito, representa mais um avanço: o direito público subjetivo. Entretanto, a *permanência* dos alunos, diferentemente da situação anterior, implica mudanças qualitativas no interior da própria escola, ainda que necessárias iniciativas externas de cunho social, no intuito de promover condições que favoreçam às crianças e aos jovens provenientes das classes populares a continuação dos seus estudos.



Nessas circunstâncias, as questões que se colocam são de seguinte teor: de que qualidade de educação se trata? Que demandas sociais o atual momento histórico está a exigir da escola? Quais qualidades sociais privilegiar? Que características deve assumir a formação humana na sociedade contemporânea? Quais rumos perseguir? Quais os objetivos, as estratégias e as ações que devem ser prioritariamente contemplados?

Embora essas e outras questões estejam refletidas em muitos dispositivos da LDB e constituam objeto de consideração ao longo deste texto, cabe de antemão destacar no texto da Lei o princípio atinente à *garantia de padrão de qualidade* (art. 3º, IX). A exigência de qualidade - uma qualidade que seja adequada aos novos tempos - amplia o direito à educação, inserindo-o em um novo patamar: o direito a uma educação de qualidade, que possibilite o sucesso de todos os alunos no processo educativo.

Para Boto (2005:779), é plausível que o direito à educação alcance diferentes patamares de desenvolvimento. Na defesa dessa tese, a autora fundamenta-se em Bobbio, para afirmar que *os direitos nascem e se desenvolvem, não por nossa disponibilidade pedagógica, mas essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas*.

Hoje, emerge no cenário educacional um esforço voltado para consolidar a igualdade, mediante a inclusão de comunidades - índios, negros, portadores de deficiências - que historicamente são excluídas do direito à educação e desconsideradas nas suas diferenças e particularidades. Princípios consagrados da educação nacional, inscritos na LDB, enfatizam o pluralismo de ideias e o apreço à tolerância (art.3º, III e IV), que traduzem as reivindicações relacionadas à identidade na diversidade. O Relatório final do Projeto Brasil Três Tempos

(2006) demonstra claramente a amplitude da concepção de educação básica colocada na LDB, ao afirmar que [...] além de sentido 'regular' que comumente a relacionam à idade e a características semelhantes do alunado, podem ser desenvolvidas com características específicas, denominadas de 'modalidades', que objetivam o atendimento às diferenças dos sujeitos históricos que a ela se incorporaram. Com isso, a Educação Básica engloba também a Educação de Jovens e Adultos, educação especial, educação do campo, educação indígena e educação profissional, exceto a de nível tecnológico.

Nessa perspectiva ter-se-ia, como sugere Boto (ibid, p.789), um novo patamar do direito à educação, pautado pela tolerância e numa renovada convivência de diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas.

Uma nova concepção de educação. Conforme já se discutiu no artigo "Educação Básica Redimensionada" (Pereira & Teixeira, 1997:83-105), a atual LDB, diferentemente das leis anteriores, expressa uma concepção ampla de educação, que projeta uma nova dimensão à formação humana.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (art. 1º).

Ao situar a educação escolar no espectro amplo da vida social, a LDB induz a uma reflexão crítica da nossa prática educacional: a forma estreita como ela vem sendo concebida, o isolamento da escola em relação ao mundo exterior; a distância entre teoria e prática; entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; a organização escolar rígida; o ensino e as práticas de adestramento e, em especial, a formação de atitudes que, contrariando interesses e necessidades da maioria, levam à obediência, passividade e subordinação.

A função formativa da educação e suas relações com a sociedade são questões que merecem ser repensadas, especificamente em relação à educação escolar, que *se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias* (art.1º, 1), a maioria dentro de um modelo convencional, "fechado". Um dos princípios que permanecem no texto final e que inova radicalmente a história da educação formal em nosso País é que *a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social* (idem, 2).

Essa abordagem conceitual coloca em evidência componentes que garantem um entendimento mais amplo da função social da educação, que assegurem a todos um ensino de qualidade. Entre esses componentes, destaca-se o trabalho, parte integrante da vida de cada indivíduo e da sociedade, alvo de tantas contradições históricas. A relação trabalho e educação configura-se como um desafio a ser assumido, ante o número significativo de polêmicas, indefinições e dúvidas que suscita tanto no campo teórico, como no da realização.

O conceito de trabalho e sua participação na vida do indivíduo e da sociedade é algo que precisa ter sua discussão aprofundada, particularmente diante do atual cenário, em que se responsabiliza a educação de organizar um "novo perfil de conhecimento".

A partir da nova perspectiva, a educação básica pode constituir-se numa via à plenitude democrática, mediante a formação de indivíduos conscientes de sua inserção na sociedade. Uma postura participante, crítica e libertadora, torna-se uma das grandes contribuições a ser dada pela educação no processo de construção do exercício da cidadania plena, consolidando o foco da ação na pessoa, apontando para ela como sujeito da história.

Arroyo discute muito claramente esse aspecto, quando procura mostrar, como avanço do projeto original da LDB, a presença de *uma tensão entre reduzir a educação escolar a um processo de ensino e buscar os vínculos entre educação e os processos básicos da formação humana*, acrescentando que *a síntese seja encontrada na medida em que os conteúdos sejam vinculados às dimensões centrais da produção do conhecimento, da cultura e da formação do ser humano; o trato com a natureza, com nós mesmos, com os outros - o trabalho e a prática social* (ANDES, 1993: 25).

O alargamento da concepção de educação básica evidencia-se na ampliação do número de anos e etapas de escolarização. Nas leis de educação anteriores, a prevalência da prática habitual de limitá-la ao domínio da habilidade de ler, escrever e contar tornou restrita a sua oferta, cingindo-a, na primeira LDB, ao antigo ensino primário, e, posteriormente, na Lei nº 5.692/71, estendendo-a aos oito anos de escolarização do primeiro grau. A atual LDB, entretanto, com base em outros parâmetros, define uma concepção unificada de educação básica, que abrange a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o final do ensino médio, em três etapas consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Assim, a ampliação do conceito de educação básica há de se refletir na integração entre os seus vários níveis - e desses necessariamente com o ensino superior -, levando à composição de um bloco de conhecimentos e à formação de habilidades e atitudes calcadas em valores éticos e na participação. Cada um desses níveis tem uma função social, uma finalidade educativa delimitada, um trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido junto aos alunos, de forma que o nível seguinte nunca terá o objetivo de suprir fragilidades e/ou dificuldades ocorridas no anterior. Eles



complementam-se, integram-se, mas não devem ser mutuamente compensatórios. Essa clareza é fundamental para evitar equívocos prejudiciais à formação do indivíduo, ao processo de aquisição gradativa e integralizada do saber.

Um aspecto relevante diz respeito à oferta de modalidades e meios alternativos de educação continuada e/ou permanente, sob a perspectiva de uma articulação e integração vertical e horizontal. Trata-se de uma proposta que, sem prejuízo da qualidade, deve ser colocada à disposição daqueles que não podem frequentar cursos que exijam presença contínua mais prolongada ou daqueles que necessitam de complementação, aprofundamento e atualização de conhecimentos.

A ampliação conceitual da educação básica pode ser percebida no interior de cada uma de suas etapas, a partir de seus conceitos e formas de organização. Vejamos algumas questões elucidativas a respeito.

Educação Infantil: ênfase ao caráter educativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, concebe a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e define a sua finalidade: *promover o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social* (art.29).

O reconhecimento da função eminentemente pedagógica do atendimento às crianças de zero a seis anos, visando ao seu crescimento multidimensional, significa a possibilidade de superação da visão assistencialista ou compensatória de carências culturais que, historicamente, tem caracterizado as ações governamentais nesse setor. A educação infantil deixa, assim, de desempenhar o papel de “guarda de crianças” ou de “preparatória” para o ensino regular. Na perspectiva atual, o trabalho pedagógico tem por objetivo atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, a partir de uma visão da criança como criadora, ser histórico, sujeito de direitos, capaz de estabelecer múltiplas relações e produtora de cultura (MEC, 2006:8).

Consoante o art.30 da LDB, a educação infantil desenvolve-se em creches, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos.

Essa estrutura organizacional, no entanto, já sofreu mudanças, em decorrência da decisão governamental de ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a antecipação da matrícula nesse nível para as crianças de seis anos de idade. A diminuição da demanda de crianças para a educação infantil, amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e abre perspectivas para a universalização do atendimento das crianças de seis anos no ensino fundamental. Tendo em vista, porém, as especificidades da faixa etária, a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental ainda encontra resistências no meio educacional, como será discutido no item sobre o tema “Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos”.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças figura como direito do cidadão e dever do Estado, princípio que, reafirmado na Lei Maior, consolida um ganho da sociedade brasileira, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos da infância.

A responsabilidade pela oferta da educação infantil é atribuída aos municípios (Art. 211, & 2 da CF/88, e o art.11, inc. V da LDB) e deve contar com o apoio das demais esferas governamentais para propiciar melhores condições para que essa vinculação se efetive..

Nas disposições transitórias da Lei instituiu-se o prazo de três anos, a contar da data de sua publicação, para que as creches e pré-escolas existentes se integrem ao respectivo sistema de ensino. Essa tarefa não é simples, considerando que, sob a pressão da demanda, o atendimento à população infantil nas últimas décadas ampliou-se de forma desorganizada, com a criação de instituições “fora” do sistema de ensino público, especialmente em instituições filantrópicas ou conveniadas (Art. 213 da CF/88), e, ainda, mediante a implantação de “modelos alternativos”, sob critérios de qualidade relativos à infraestrutura, à recursos humanos, e à escolaridade, totalmente passivos de questionamentos.

Os dados do IBGE/PNAD (2003) revelam que apenas 37,7% do total de crianças entre 0 a 6 anos de idade frequentam a educação infantil ou o ensino fundamental. Mesmo não sendo a educação infantil etapa educacional obrigatória, mas direito da criança e dever do Estado, o Ministério da Educação, consoante meta do Plano Nacional de Educação (PNE), propõe a ampliação da oferta de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos e a 60% da população de 4 a 6 (ou 4 a 5), e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos.

O PNE propõe, ainda, medidas para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, na perspectiva da melhoria da qualidade. A recomendação expressa no aludido Plano é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças das famílias de menor renda, mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela, devendo ser também contemplada a necessidade do atendimento em tempo integral para crianças menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.

O Fundo Nacional de Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEF, implantado em 2007 em substituição ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEB, responde, em grande parte, à mobilização dos movimentos sociais da área, para incluir a educação infantil, a partir das creches, e absorver, inclusive, aquelas conveniadas com os sistemas municipal e estadual públicos, desde que mantenham crianças até três anos de idade dentro de uma estrutura escolar de qualidade.

Ensino fundamental: obrigatoriedade escolar ampliada. O ensino fundamental é a etapa da educação básica definida como obrigatória pela Constituição Brasileira e, segundo prescreve a LDB, abrange oito anos de escolarização, iniciando-se a partir de sete anos de idade, sendo facultativa a matrícula de crianças aos seis anos. Essa formulação concretizou o propósito dos educadores que pleiteavam, para esse nível de ensino, uma estrutura que favorecesse a organização contínua do conhecimento, dentro de um bloco articulado e organicamente construído ao longo do tempo. Contudo, a sua incorporação no texto da Lei sofreu sérias ameaças, no decorrer do processo legislativo, haja vista a versão aprovada na Câmara Federal, em 1993, que previa o término do primeiro grau quando da conclusão da quinta série (Pereira & Teixeira, 1999, p.88).

Aspecto inovador da LDB, em relação ao tema, é não estabelecer limite de idade para o direito ao ensino fundamental obrigatório, que, até então, por força da legislação anterior, destinava-se exclusivamente às crianças e jovens dos 7 aos 14 anos. Com isso, ampliou-se o direito à escolaridade obrigatória para todos os brasileiros que a ela não tiveram acesso ou dela foram precocemente excluídos, independentemente da faixa etária, o que implica a responsabilização do Poder Público. É o que expressa o dispositivo da Lei abaixo transcrito:



Art. 4º O dever do Estado com a 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: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

(...)

O direito de acesso ao ensino fundamental de uma parcela considerável da população, em sua maioria constituída de trabalhadores de baixa qualificação profissional, desempregados e pessoas socialmente marginalizadas, que formam a imensa massa de analfabetos e excluídos do sistema educacional, representa uma conquista democrática e denota uma nova compreensão do papel da educação na construção de uma sociedade igualitária e justa.

Desde o início do processo legislativo, houve preocupação em definir instrumentos jurídicos adequados para o cumprimento da escolaridade obrigatória. A assunção da educação como direito público subjetivo, inscrito no art. 208, inciso I, da Constituição Federal e reproduzido, posteriormente, no Art. 5º da LDB, amplia a dimensão democrática da educação, já que busca proteger o ensino fundamental em todo território nacional. Segundo pondera Cury (1996:26), *o direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.*

O cumprimento à escolaridade obrigatória pressupõe direitos sociais e deveres por parte do Estado, da família e da sociedade. Assim, conforme dispõe o art. 5º da LDB, é direito de qualquer cidadão, grupo ou instituição que o representa acionar o Poder Público para exigir o acesso ao ensino fundamental obrigatório, em caso de falta, omissão ou negligência; é dever do Poder Público recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso, fazer-lhes a chamada pública e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola; é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos filhos menores de sete anos no ensino fundamental.

Importante reiterar aqui a mudança recentemente introduzida na LDB: a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade. A iniciativa do governo brasileiro de estender por mais um ano a escolaridade obrigatória altera estruturalmente as etapas iniciais da educação básica. É importante salientar que essa demanda já existia entre educadores e alguns movimentos da área, desde a elaboração da LDB. Diante do significado dessa medida e em face das repercussões que a mesma vem alcançando, a questão será mais amplamente discutida no item específico sobre o tema.

Vale salientar que a referida mudança diz respeito, exclusivamente, às crianças e adolescentes na faixa etária prevista para o ensino fundamental “regular”. Resta saber como ficará então o atendimento dos adolescentes, jovens e adultos sem a escolarização obrigatória na idade própria? Como garantir-lhes a oferta da educação básica regular, pública e gratuita, na forma legalmente estabelecida?

As dificuldades para implementar a escolarização obrigatória de jovens e adultos trabalhadores persistem desde a aprovação da LDB, especialmente em decorrência das restrições orçamentárias. Os recursos financeiros do FUNDEF destinavam-se exclusivamente ao ensino fundamental “regular”, para os alunos na faixa etária dos sete a quatorze anos e não contemplava a educação de jovens e adultos. Com a instituição do FUNDEB, a situação tende agora a alterar-se, uma vez que esse Fundo prevê a destinação de recursos específicos para essa finalidade.

Um fato a ser destacado nessa etapa de escolarização refere-se ao descumprimento do princípio republicano da laicidade na educação, defendido pelas entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A inclusão do ensino religioso no ensino fundamental, como disciplina a ser ofertada nos horários normais das escolas públicas na Constituição Federal de 1988, fere o princípio da laicidade, cuja defesa constitui uma luta histórica dos educadores. O documento aprovado na Assembleia Geral da ANPEd, realizada em Salvador, em maio de 1987, afirma que Laicismo não pode ser confundido com ateísmo. O Estado republicano não tem religião oficial. Torna-se necessário a defesa do ensino laico, a fim de garantir a liberdade religiosa e de pensamento, possibilitando a manifestação de todos os credos, mesmo daqueles não reconhecidos oficialmente como religião.

O art. 33 da LDB ratifica o preceito constitucional e explicita, em suas alíneas e parágrafos, os modos e as condições para o desenvolvimento da disciplina, quando implicar ônus para os cofres públicos. Essa decisão não tardou, porém, a causar celeuma e repúdio por parte dos adeptos do ensino religioso, cuja pressão sistemática conduziu à mudança do dispositivo legal, nos termos da Lei 9.475, de 22/07/1997. Assim, em sua nova redação, o art. 33 é omissivo em relação ao financiamento do ensino religioso, ficando a sua oferta sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, inclusive para definir conteúdos e normas para a habilitação e admissão de professores da disciplina.

Ensino Médio. O Ensino Médio, estruturado para funcionar com a duração mínima de três anos, tem a função de fechar um ciclo de conhecimento e de formação como última etapa da educação básica. O art. 22 da LDB estabelece como finalidade para a educação básica [...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Os meios para progredir no mundo do trabalho, em sua fase inicial, devem ser desenvolvidos de maneira precípua pelo ensino médio, uma vez que a LDB inclui, entre as finalidades específicas desse nível de escolarização, *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando* (art.35). Para que esse intento seja concretizado, a Lei Maior define diretrizes a serem observadas no currículo escolar do ensino médio, de modo a que seja destacada

(...) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (art. 36).

Em estudo anterior realizado pelas autoras deste artigo (Pereira & Teixeira, 1997: 83-105) já se constatava a ausência de identidade do ensino médio, como pressuposto a ser definido, por tratar-se de elemento indispensável ao desenho de uma política pública para a área, assim como para a formulação das bases para a construção do projeto pedagógico da escola.

As diretrizes curriculares do ensino médio apontam princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios educacionais, com vistas à construção do mencionado projeto pedagógico. O texto da LDB defendido pelo Fórum não contradiz tais diretrizes, entretanto, procura deixar explicitado claramente que o ensino médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas da pessoa humana, sujeito e referencial dessa última etapa da educação básica: adolescentes, jovens e adultos; cada um desses grupos, com um tempo de vida, com suas singularidades, enfim, uma síntese, tanto do desenvolvimento biológico, como de uma determinada prática social.



Importante salientar que o processo pedagógico deverá ser pensado em todo sistema de ensino a partir da realidade de suas instituições escolares, com a centralidade na pessoa, como sujeito do processo de construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural, inserida num determinado cenário sócio-histórico. Não é, portanto, um processo isolado da prática social da qual faz parte a escola e seus atores.

A história da política pública para o desenvolvimento do ensino médio no Brasil tem sido pautada por ações focadas e/ou de caráter compensatório, como no caso do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM -, que se distancia da proposta de uma avaliação permanente e cumulativa, como propõe o art. 24, V, a da LDB. Para o estabelecimento de uma política pública estrutural é necessário superar as dificuldades com que esse nível de ensino convive, de modo a definir a sua identidade, aprimorar-lhe a qualidade e ampliar as possibilidades de acesso e de permanência do estudante na escola.

Na estrutura desse nível de ensino, observa-se um movimento de mudança, ainda que apenas quantitativa, evidenciada pelo aumento significativo de matrículas decorrente da ampliação do número de concluintes do ensino fundamental: em 2005, 1 milhão e 500 mil alunos concluíram o ensino fundamental em idade própria (15, 16 e 17 anos) e 900 mil concluíram-no com idade superior a 17 anos.

Não obstante, dados estatísticos indicam que a população na faixa etária entre 15 e 24 anos excede a 35 milhões de jovens (PNAD/IBGE:2005) e que, no mesmo ano, conforme o Censo Escolar, foram matriculados no ensino médio (privado, público federal, estadual e municipal) cerca de 9 milhões de jovens, contingente que representa 51% dos jovens entre 15 a 19 anos de idade.

Além do acesso ainda limitado, outra questão problemática no ensino médio é a defasagem idade-série. Estudo realizado pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – NEAD -, para elaboração do Projeto Brasil Três Tempos (2006), afirma que a defasagem idade-série atinge 54% dos estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos de idade e que 50% dos estudantes da rede pública frequentam o ensino noturno. No caso, a maioria está fora da faixa adequada para esse nível de ensino. Entretanto, é importante ressaltar que, gradativamente, a partir do ano 2000, vem diminuindo a distância histórica na relação idade série, de 54,9% para 46,3%, em 2005.

A Constituição Brasileira, em seu art. 208, II, estabeleceu como sendo dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio. A nova concepção de educação básica dada pela LDB referenda essa responsabilidade do Estado, ficando, assim, definida uma prioridade legal para a ampliação da oferta desse nível de ensino.

Segundo análise realizada pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, [...] a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio, texto contido no art. 208 da Constituição Federal só agora começa a ter eco, nas inúmeras discussões por todo o país sobre a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2004, p. 97).

No ordenamento jurídico da educação, outra iniciativa que também deu visibilidade à necessidade de priorizar o ensino médio foi o Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei nº 10.172/2001), cujas metas incluem o ensino médio como um dos avanços a serem conquistados para garantir a elevação do nível de escolaridade da população.

A meta maior colocada com relação à demanda do ensino médio é a de serem oferecidas, no mínimo, 50% das vagas necessárias para atender a sua demanda em cinco anos, e 100% em dez anos, além de reduzir a exclusão escolar, provocada pela repetência e pela evasão, em 5% ao ano.

Desde a avaliação preliminar do PNE realizada na Câmara Federal, em fevereiro de 2004, até os dias atuais, vem-se constatando mudanças nas políticas de acesso a esse nível de ensino e a sua qualidade vem-se modificando sensivelmente, sem, no entanto, ser possível realizar, até o momento, uma avaliação crítica de tais iniciativas.

Na LDB foram introduzidas algumas modificações que envolvem, especificamente, a educação de nível médio: a introdução do ensino da cultura afro-brasileira; a obrigatoriedade da educação física; a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. Tramita no Congresso Nacional um projeto de lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia e de sociologia. Importante destacar, ainda, que, a partir da regulamentação do Decreto 5154/04, o Ministério da Educação procura implantar o Ensino Médio Integrado, tema que será aprofundado no item “Do ensino médio integrado à educação técnico-profissional”.

Uma perspectiva de mudança estruturante com relação ao ensino médio está sendo debatida. Busca-se uma proposta adequada de avaliação, ainda não encontrada. Malgrado ter-se constatado alguns números mais positivos com relação ao aumento de matrícula, ainda é alta a taxa dos jovens que não logram ingressar nesse nível de ensino, tanto daqueles que estão fora do sistema de ensino, como daqueles que há pouco tempo concluíram o ensino fundamental, além do elevado nível de abandono escolar. Tais constatações apontam para a necessidade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento desses debates, na certeza de que existe urgência no desenho de uma política global, que garanta a universalização do ensino médio público e gratuito para o contingente de jovens e adultos do País.

Educação Básica: Alguns Dados, Novos Elementos E Questões Para Reflexão

Qualidade e equidade na educação: como alcançar? É mister reconhecer o inegável esforço do Poder Público no cumprimento do dever do Estado para com o ensino fundamental obrigatório. Um olhar sobre as estatísticas mostra que, em 2005, o percentual de matrículas atingiu 97,3%, das quais 90% efetuadas na rede pública e apenas 10% nas instituições privadas de ensino. No entanto, permanece a exclusão precoce de um percentual elevado de alunos na faixa de obrigatoriedade escolar. Os dados estatísticos referentes ao ano de 2004 mostram que a repetência escolar no ensino fundamental é da ordem de 21,1% e a taxa de abandono de 6,9%, o que na atual conjuntura torna-se grave, especialmente se comparadas essas taxas com os dados da OECD para 2002-2003, que indicam a taxa mundial de repetência na “educação primária” de 3%.

Na tentativa de superação dos índices estatísticos negativos, o governo propôs uma série de medidas corretivas, formuladas sob a forma de metas quantitativas, no Plano Nacional de Educação, visando à redução das taxas de repetência e evasão e a regularização do fluxo escolar, mediante programas de aceleração de aprendizagem, de recuperação paralela e de outros mecanismos previstos na LDB. Sabe-se, no entanto, que essas medidas somente alcançam resultados positivos se os professores forem dotados de melhores condições de trabalho e preparo técnico adequado.



Uma iniciativa adotada em alguns estados e municípios brasileiros refere-se à organização do ensino fundamental por meio de ciclos escolares, conforme dispõe o art. 23 da LDB. O número de ciclos varia de conformidade com os critérios definidos pelo município e/ou estado federado. Em geral, cada ciclo agrupa duas ou mais séries do ensino fundamental, pressupondo um processo de aquisição continuada e em ritmo diferenciado, de modo a permitir que, ao final do ciclo, as crianças alcancem o domínio do conteúdo previsto. Assim, as reprovações anuais são eliminadas e as eventuais deficiências corrigidas durante a sequência dos estudos. Segundo se avalia, a medida obteve êxito em municípios como Porto Alegre, São Paulo e Belo Horizonte, porém fracassou em outros, em decorrência da forma autoritária em sua concepção e imposição aos professores ou devido ao desvirtuamento dos seus objetivos.

Durante o processo de elaboração da Lei, houve intensas discussões acerca da qualidade da educação e da necessidade de garanti-la. Para tanto, um dos instrumentos indispensáveis seria a realização sistemática de avaliação institucional, com a participação de toda a comunidade escolar. Na ocasião, chegou-se a detalhar uma proposta cuidadosa que, para a educação básica, ficou ao final colocada em termos de princípios. Conforme referência já apresentada em outro texto (Pereira & Teixeira, 1997:97), a amplitude da avaliação do rendimento escolar foi sumariamente reduzida pela adoção de um processo simplista e centralizador. A qualidade das instituições escolares passa a ser medida pelo nível de conhecimento adquirido por seus alunos em um cêlere e único exame, padronizado, em nível nacional. O mais lamentável é que, para essa decisão, houve pressão externa, visto que o *Banco Mundial* começou a *condicionar seus empréstimos à organização de uma estrutura de avaliação* (Revista Nova Escola, 1997:15).

Assim, contrariando as propostas de flexibilização e autonomia da unidade escolar, o art. 9º, VI da LDB estabelece como responsabilidade da União, assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria de qualidade do ensino.

O governo brasileiro, em observância a esse princípio, instituiu diferentes processos de avaliação externa do rendimento escolar (SAEB, ENEM, ENC ou “Provão”, posteriormente substituído pelo ENADE, entre outros), que vêm sendo aplicados sistematicamente.

Acrescente-se, ainda, que no Plano Nacional de Educação foi proposta a implantação de programa de monitoramento que utilize o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e outros que venham a ser desenvolvidos pelos Estados e Municípios.

O controle do rendimento escolar, a partir de modelo único de avaliação, estabelecido nacionalmente, vem merecendo críticas, seja pelo *ranking* que promove, incentivando a competição entre indivíduos e entre escolas, seja pela valorização do produto, sem considerar o processo educacional em sua globalidade.

O fato é que as iniciativas governamentais voltadas para corrigir as disfunções do sistema educacional não têm surtido o efeito esperado, especialmente no que se refere ao sucesso na aprendizagem. Os resultados de desempenho acadêmico dos diversos exames nacionais (SAEB e ENEM) e internacionais (LLECE e PISA), realizados nos últimos dez anos, colocam os alunos brasileiros muito aquém do que seria razoável esperar da aprendizagem nos diferentes níveis de escolaridade, em relação aos conhecimentos

básicos de Linguagem, Matemática e Ciências. Além do que, esses resultados apontam para os efeitos perversos das disparidades regionais, da situação de domicílio, de raça e de renda.

Na tentativa de superar tais dificuldades, o governo brasileiro está propondo o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE -, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Uma das medidas propostas tem como foco a avaliação das crianças logo no início do ensino fundamental, para saber se estão sendo alfabetizadas, e fazer imediatamente as necessárias correções. Outra novidade é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação, que terá a dupla finalidade de medir o rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental e de constituir indicador para o repasse de recursos financeiros. Os municípios que não tiverem resultados satisfatórios deverão receber maior aporte de recursos e apoio técnico do MEC, além dos repasses do FUNDEB, para a adoção de medidas visando a superar a defasagem.

Um quesito fundamental para o trabalho pedagógico tem a ver com o espaço escolar.

A existência de escolas com estruturas físicas precárias e desprovidas de equipamentos e materiais pedagógicos para o desenvolvimento do ensino reforça a desigualdade na educação.

Cabe ao Poder Público a adoção de iniciativas com o propósito de equiparar as condições materiais de funcionamento das escolas, tendo em vista o princípio constitucional de garantia do padrão de qualidade, princípio esse reafirmado na LDB (art.3º, X).

Essa questão é tratada no Plano Nacional de Educação, objetivando estabelecer metas para elaboração de padrões mínimos nacionais de infraestrutura para as diferentes etapas da educação básica, que incluam itens acerca do espaço físico, equipamentos e materiais de apoio pedagógico para as unidades escolares. E prever, inclusive, equipamentos multimídia para o ensino, bem como a adequação da infraestrutura às características das crianças e jovens do ensino especial. O atendimento a todos esses itens deve ser realizado gradativamente, fixando-se prazos, de cinco a dez anos, para o seu total cumprimento.

É importante destacar, ainda, que algumas vitórias consagradas na LDB, como a ampliação dos dias letivos e a duração da jornada escolar, são consideradas nas políticas públicas, tendo em vista assegurar o seu cumprimento em todo o País. Cabe esclarecer que fatores intrinsecamente relacionados ao funcionamento da escola, como a gestão democrática e a formação do professor, determinantes para a qualidade da educação, são analisados em outros estudos que compõem a presente coletânea.

Educação infantil e ensino fundamental de 9 anos. A efetivação e a ampliação da obrigatoriedade escolar constituem os principais eixos das políticas públicas formuladas para a área educacional. Assim, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/01, estabelece como prioridade para o ensino fundamental a universalização do atendimento escolar, com a garantia de acesso e permanência de todas as crianças na escola.

Concomitantemente, o PDE propõe ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa dos 7 aos 14 anos.

A ampliação do tempo destinado à escolaridade obrigatória é uma inovação proposta à LDB de 1996 pela política nacional do MEC e sua implementação figura entre os principais programas definidos para o ensino fundamental, na segunda gestão do governo Lula. A justificativa anunciada é a de oferecer maiores oportu-



nidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos e alcancem maior nível de escolaridade.

A Lei nº 11.274/06 instituiu o ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também define prazo, até 2010, para a adequação das escolas públicas e privadas às normas estabelecidas. Registre-se, ainda, que a Lei 11.114/05, já tornara obrigatório o início do ensino fundamental para crianças de seis anos, sem alterar, porém, a sua duração.

Em face das mudanças havidas, as etapas iniciais da educação básica foram reestruturadas, bem como redefinida a faixa etária dos alunos. Assim, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 3/05, a educação infantil destinar-se-á a crianças de até 5 anos, na creche, até três anos de idade e, na pré-escola, de 4 e 5 anos, enquanto o ensino fundamental passa a atender crianças e jovens de 6 a 14 anos, em dois ciclos sucessivos - anos iniciais e anos finais -, na faixa etária de 6 a 10 anos e de 11 a 14 anos, respectivamente.

Essa definição de ciclos para o ensino fundamental é polêmica, considerando as prescrições da LDB sobre as diferentes possibilidades de organização da educação básica e a prerrogativa dos estados e municípios de defini-la. Vale registrar o pronunciamento do Deputado Carlos Abicalil, quando presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, ao reportar-se ao fato:

O tema vai confrontar-se, a meu juízo, com três aspectos importantes. Primeiro, a autonomia federativa frente ao que constitui o sistema de ensino autônomo e que atribui a Estados e Municípios a competência de regulamentar a matéria de maneira diversa.

Segundo, o impacto no financiamento da educação (...). O terceiro, o impacto ou não da padronização da organização curricular, uma vez que a Lei Maior permite a organização em séries, em semestres, em ciclos e outras formas que escapam do Conselho Nacional de Educação e da sua competência.

Embora a regulamentação do ensino fundamental de nove anos seja ainda recente, a matrícula de crianças de seis anos de idade já vinha sendo efetivada em diversos estados e municípios, pelo direito de opção. Além de outras razões explicativas, a criação do FUNDEF, em 1996, teria sido indutor da inclusão de menores de 7 anos, em razão do incremento de recursos financeiros. Acredita-se que, doravante, com a implantação do FUNDEB, poderá tornar-se factível uma ação mais decisiva dos sistemas de ensino no cumprimento da Lei 11.274/06.

Contudo, o ensino fundamental de nove anos não é objeto de consenso na área educacional. Embora essa política venha angariando a simpatia da população nos locais em que vem sendo instituída, como é o caso de Minas Gerais, especialistas e organizações da sociedade civil polemizam e se dividem com argumentos pró ou contra a mudança. Em apoio à iniciativa governamental, arrolam-se argumentos favoráveis à absorção de crianças de seis anos no ensino fundamental, tendo em vista que: a) essa já é uma realidade em países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento mais prósperos; b) pressupõe a universalização do atendimento; c) representa uma conquista para as populações infantis e para as famílias, sobretudo as famílias mais pobres que aspiram a colocar seus filhos pequenos na escola; d) tem repercussões positivas na continuidade da escolarização; e) cria melhores condições para a alfabetização das crianças; f) evita a dispersão de esforços pela al-

fabetização entre a educação infantil e o ensino fundamental, entre outras vantagens. As manifestações contrárias à medida, por sua vez, alinham considerações do seguinte teor: a) a importância de preservar o direito recém-adquirido de a educação infantil prever o atendimento a crianças de 0 a 6 anos; b) a necessidade de assegurar um paradigma de educação infantil que respeite a singularidade da criança; c) a antecipação escolar apresenta o risco de "escolarizar" a educação infantil; d) a antecipação da obrigatoriedade escolar significa antecipar a exclusão social nela embutida; e) essa antecipação ocasiona a fragmentação no interior da educação infantil.

Em suma, a problematização do tema mostra que, para muitos, o propósito de ampliação da obrigatoriedade escolar merece ser destacado e, quiçá, comemorado, independentemente de outras considerações; para outros, essa iniciativa cria impasses, considerando que a passagem das crianças de seis anos para o ensino fundamental, longe de ser tranquila, se dá entre duas instâncias educacionais diferenciadas. O grande desafio que se coloca para a sua execução é o de promover o diálogo, a articulação e a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental.

O Currículo Escolar E A Questão Da Diversidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu art. 26, que o currículo do ensino fundamental e médio deve compreender uma base nacional comum e uma parte diversificada, a ser definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, de acordo com a diversidade dos contextos regionais e locais. A pretensão é assegurar aos alunos a igualdade de acesso a uma base nacional comum, que esteja organicamente integrada à parte diversificada do currículo, de forma a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional.

A elaboração da proposta curricular é, em última instância, competência da escola e envolve a participação dos professores e demais profissionais da educação (art.12 e 13 da LDB). A base nacional comum deve ser contemplada em sua integridade e complementada pela parte diversificada, inclusive com a incorporação de projetos próprios da escola, tendo em vista a sua adequação às peculiaridades regionais e locais.

A definição dos currículos e seus conteúdos mínimos devem nortear-se por competências e diretrizes estabelecidas pela União, em colaboração com os entes federados (Art.9º, inc.IV, da LDB). Em cumprimento ao dispositivo legal, o Ministério da Educação elaborou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que contemplam as diferentes etapas e modalidades da escolarização básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Especial, Ensino de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Educação Profissional de Nível Técnico, etc). Menção especial deve ser feita às diretrizes para o atendimento escolar a determinadas comunidades, que até então não eram consideradas em suas especificidades (Educação Indígena, Educação do Campo, Educação das Comunidades Quilombolas), para as quais convergem ações políticas de diferentes áreas governamentais.

As diretrizes curriculares constituem um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade de ensino (Resolução CEB nº3/1998). Assim, definem como norteadores das ações pedagógicas: os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrá-



tica; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. São definidas ainda competências básicas, conteúdos e formas de tratamento didático para inclusão nas propostas pedagógicas e nos respectivos currículos, bem como as finalidades de cada nível de ensino.

O currículo, assim concebido, é elemento central na definição do projeto social e de educação pretendido pela política educacional. Em face do detalhamento e da riqueza de argumentos e orientações contida nos PCNs, que totalizam cerca de 1.000 páginas, questiona-se se haverá realmente espaço e condições para que a escola exerça a sua autonomia e criatividade na elaboração de um projeto pedagógico que lhe assegure identidade, valorize os professores e atenda adequadamente à comunidade escolar a que presta serviços.

Do Ensino Médio Integrado À Educação Técnico-Profissional

No artigo “Educação Básica Redimensionada” (Pereira & Teixeira, 1997), procedeu-se à análise da educação técnico-profissional centrada nas polêmicas existentes sobre a prática das relações entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e produção. Acentuou-se, nessa ocasião, que no ensino médio tem-se, historicamente, convivido com a segmentação dos conhecimentos e de objetivos na organização dos cursos e redes. São duas alternativas no processo formativo, ambas com o objetivo de realizar a escolarização de nível médio, sob a perspectiva de inclusão dos jovens e adultos no mundo do trabalho. Esse fato aponta para a necessidade de atingir-se um estágio de integração entre a educação geral e a educação tecnológica e profissional, na qual um processo formativo não substitua o outro, mas, ao contrário, promova uma interação orgânica entre objetivos, conteúdos, métodos e resultados.

O citado artigo teve como eixo de análise a abordagem do tema na LDB, cuja construção deu-se a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, havendo-se então ressaltado que, pela primeira vez, uma lei de diretrizes e bases da educação nacional dedicava um capítulo especificamente à educação profissional – o Capítulo III.

Nos anos 90, interpretações da LDB foram transferidas para institutos legais de regulamentação, o que foi causa de retrocesso na organização da educação profissional no País, como se deu com o Decreto 2.208/97 e a Lei 9.649/98. Foi proibida a expansão da rede federal de ensino profissional, permitindo-se a criação de novas unidades somente em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal, e imposta a separação entre o ensino profissionalizante e o ensino de cultura geral. Acentue-se, ademais, que o Decreto 2.208/97 aprofundou uma formação baseada na segmentação do conhecimento e reacendeu a perspectiva única da formação profissional, diretamente atrelada ao desempenho de uma tarefa no mercado de trabalho, ao invés de privilegiar a inclusão dos jovens e adultos no mundo do trabalho, com uma formação fundamentada em uma concepção de educação emancipatória.

A adoção dessa política desmantelou a proposta de ensino técnico-profissional que vinha sendo estruturado no País desde os anos 40, e que buscava um caminho de aperfeiçoamento que levasse a uma formação integrada, com iniciativas no sentido de transformar-se numa proposta mais próxima do modelo da educação politécnica.

A educação técnico-profissional deve ser construída como uma política pública inserida na educação básica, que incorpore no currículo diferentes componentes, como o conhecimento político,

científico e tecnológico e a cultura, para serem trabalhados em um processo formativo organicamente construído, a partir da premissa de que não poderá haver desenvolvimento integral de um Estado, de uma Nação, sem a participação efetiva e competente de seus recursos humanos. Essa formação pressupõe um processo contínuo de aperfeiçoamento, que inclua o conhecimento adquirido formalmente nas escolas e aquele construído tacitamente na prática do trabalho, na descoberta e no uso dos elementos tecnológicos.

Vale assinalar que a vizinhança com o mundo do trabalho e da produção exige um zelo maior, para que o centro da arquitetura dessa formação recaia sobre a pessoa, como sujeito da formação a ser pautada pela construção crítica do conhecimento, para ensejar o desenvolvimento do espírito crítico, criativo e o exercício da cidadania, aliada a uma prática social efetiva.

Para isso é necessário um planejamento com ampla participação dos diversos segmentos da escola para a construção do seu projeto pedagógico. É, sobretudo, indispensável que a interdisciplinaridade seja colocada como o eixo articulador da educação geral e da educação profissional, no processo de formação em nível médio. O art. 39 da LDB detém-se especialmente nessa questão, estabelecendo que a educação profissional deve desenvolver-se de forma integrada às diferentes modalidades de formação, ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia.

A dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência devem ser superadas, de tal forma que a educação incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos, por meio de uma formação integrada. A formação concebida nessa perspectiva não poderá, no entanto, ser construída de forma pontual, isolada de uma política estrutural para a educação básica, especialmente para o ensino médio.

O Ensino Médio Integrado está sendo atualmente proposto pelo governo brasileiro aos estados, constitucionalmente responsáveis por esse nível de ensino, ficando o Ministério da Educação com a responsabilidade de oferecer apoio técnico e financeiro para a sua implantação.

Algumas experiências no País podem ser avaliadas como de sucesso na perspectiva de uma formação integrada, como as da rede de escolas técnicas federais, que se pautaram por esse modelo, até o seu “desmantelamento”, em decorrência do Decreto 2.208/97. Com o Decreto 5.154/04, o governo revoga o combatido Decreto 2.208/97 e oferece novas bases para a educação de nível médio, dando origem à proposta do ensino médio integrado.

Trata-se de uma proposta em processo de implementação e que, certamente, oferecerá elementos suficientes para uma análise consistente de sua prática, ainda que passível de acompanhamento e pesquisa avaliativa. Configura uma alternativa que poderá oferecer subsídios para mudança dos art. 35 e 36 da LDB, no sentido de definir melhor a relação ensino propedêutico e técnico-profissionalizante de nível médio, em direção a uma escola politécnica.

Machado (2006) discute o ensino integrado como uma hipótese de trabalho capaz de integrar propostas de ação didática. Assim afirma que,

Em quaisquer circunstâncias em que se vive a construção de currículos integrados, para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado.” (Ibid, 2006:43).



A proposta do Ministério da Educação sobre a oferta do ensino médio integrado apresenta-se sob duas perspectivas: a) uma política pontual, focada, por meio de um instituto legal autoritário, como se configura um decreto, que vem traduzir, tanto o exercício de uma democracia restrita e limitada, como a ausência de uma política estruturante; e b) um encaminhamento que pode ser traduzido como uma resposta parcial aos debates e reivindicações que se aprofundaram no País, desde a década de 70, por um ensino médio que agasalhe o conceito de escola única e politécnica.

Na concepção de Rocha (2006), é mister perseguir a ideia de uma educação de nível médio politécnica, que permita superar a contradição entre o homem e o trabalho por meio da tomada de consciência, teórica e prática, do trabalho como constituinte da essência humana, para todos e para cada um dos homens. Esta ideia estava contida no projeto inicial da LDB e não foi retomada no texto da Lei aprovado em 1996, nem na presente proposta de ensino médio integrado. De acordo com a legislação em vigor, o ensino médio ainda não garante nem o acesso ao ensino superior à grande maioria dos jovens, nem responde às necessidades de preparo para sua inserção na atividade profissional.

Tendo como escopo a educação básica, o presente texto propôs-se a analisar os dez anos de vigência da LDB (1997 a 2007), nos limites das iniciativas adotadas para consolidar, aperfeiçoar ou modificá-la, mediante políticas públicas propostas para o setor educacional, no decorrer desse período. Assim, buscou-se, na primeira parte do estudo, desenvolver uma reflexão sobre a concepção de educação básica definida na Lei Maior, incluindo aspectos atinentes às três etapas que a compõem: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na segunda parte, analisaram-se alguns dados e elementos novos relacionados ao tema, focando, em especial, os atuais debates em relação a mudanças introduzidas após a promulgação da LDB, como a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a formação técnico-profissional no ensino médio integrado.

Nessa trajetória procurou-se apreender as mudanças que espelham os movimentos da sociedade em sua vivência com a escola e o processo educativo informal, explicitando as suas expectativas e necessidades, que nem sempre repercutem nas políticas públicas. Interrogando o discurso das políticas construídas para a área, confirma-se a hipótese de que existe disputa de projetos sociais e educacionais de diferentes versões – caracterizados como progressista e conservador –, em consonância com os interesses que representam e os princípios teórico-práticos que lhes dão sustentação. Na formulação da LDB, foram marcantes as influências exercidas por grupos e órgãos que operam internamente – em nível nacional ou local –, assim como se constatam influências externas, advindas de organismos internacionais com atuação no setor educacional. Essas múltiplas vozes resultaram não apenas em conquistas para os diferentes setores sociais representados no processo de sua construção, mas geraram também contradições, ambiguidades e omissões no texto da Lei. É importante, agora, acompanhar a execução dessas políticas e investigar o seu impacto na sociedade como um todo e nos grupos específicos para os quais se dirige, visando à integração e à justiça social. E, principalmente, deve-se avaliar até que ponto essas políticas contribuem para elevar os padrões de acesso, permanência e qualidade da educação para a maioria do povo brasileiro.⁴

4 Fonte: www.anpae.org.br – Texto adaptado de Eva Waisros Pereira/ Zuleide Araújo Teixeira

17. NOÇÕES DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-CURRICULAR E A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR, FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS.

É preciso profissionalizar cada vez mais o papel deste importante ator nos processos educacionais para que ele atue de fato mobilizando o grupo para a melhoria das práticas pedagógicas na escola. O que acontece em muitos casos é que o coordenador não consegue organizar sua rotina de modo a focar nas ações pedagógicas e prioritárias e acaba se perdendo no dia a dia da escola, envolvido principalmente em problemas de indisciplina, como comenta a especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, Lidiane Cristina da Silva.

Nós, Coordenadores Escolares, passamos a ser reconhecidos como “faz tudo”, pois além de auxiliar o professor na construção e aplicação de seu planejamento, propor avaliações paralelas periódicas, desenvolver os projetos na escola, precisamos assumir outras funções, como preencher registro de ocorrência de alunos e professores, enviar bilhetes, dar advertência, redigir atas, cuidar da entrada tardia e saída antecipada dos alunos, cobrar o uso do uniforme e vestimentas adequadas ao ambiente escolar, e, com tudo isso, o trabalho pedagógico na sua essência fica adormecido.

Dentro da rotina da coordenação pedagógica, é importante organizar, portanto, uma agenda que garanta que o coordenador possa estar em três frentes de atuação:

1. Planejando e conduzindo as reuniões pedagógicas na escola;
2. Acompanhando a ação pedagógica do professor em sala de aula por meio de observações planejadas;
3. Acompanhando o resultado das aprendizagens dos alunos por meio das avaliações internas e externas.

A formação dos coordenadores

Quase 90% dos profissionais que hoje assumem a função de coordenador pedagógico nas escolas vieram das salas de aula, mas não têm formação para uma coordenação pedagógica, que exige mais do que conhecimentos didáticos e metodológicos. É o que argumenta Silvana Tamassia.

“As faculdades de Pedagogia precisam formar futuros professores, diretores e coordenadores, sendo necessário o desenvolvimento de um currículo que possa atender todas as demandas desses futuros profissionais, porém a extensão dessa necessidade não cabe ou não está organizada de modo que seja possível ser detalhada e aprofundada nos anos do curso de Pedagogia e isto acaba dificultando um aprofundamento nos estudos e, consequentemente, na formação deste profissional.”

Além disso, os coordenadores pedagógicos precisam desenvolver um papel de líder para que possam atuar de forma eficiente com seu grupo. Precisam ainda conhecer estratégias formativas para que possam desempenhar seu papel de formador do grupo de professores que acompanha. Nesse ponto, ter passado pela sala de aula ajuda os coordenadores a contribuírem com a prática pedagógica docente.



Os desafios do coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico precisa parar de ser o profissional que somente “apaga incêndios” nas escolas. Para Lidiane, o principal desafio do coordenador pedagógico é conseguir lidar com as dificuldades do dia a dia, mas também pensar em ações de longo prazo que possam agir na raiz do problema da instituição.

Precisamos desenvolver alternativas para que a função pedagógica tenha a função de prevenção, desenvolvendo projetos para este fim e que estes estejam em consonância com as reais necessidades da escola atual, pois só assim poderemos alcançar níveis educativos cada vez melhores, visando uma educação básica de qualidade.

Para isso, pode formar sua equipe para lidar com situações emergenciais e também na gestão de sala de aula, ajudando a criar dentro de sala de aula um ambiente mais favorável para a aprendizagem dos alunos “que, com o decorrer do tempo, certamente irá contribuir para a diminuição dos casos de indisciplina”, conforme explica Tamassia.

“Neste ponto, destacamos também a importância da parceria entre coordenador e diretor escolar. É importante que o diretor também veja no coordenador este agente de formação na escola, organizando pequenas ações do dia a dia entre os componentes da equipe, de modo que este possa desenvolver o seu papel pedagógico e formativo.”

Nesta coliderança, ambos assumem o papel de líderes da aprendizagem na escola e o compromisso de colocar em prática o projeto político-pedagógico, sempre com foco no aprendizado dos alunos.

Fonte: <http://blog.qedu.org.br/blog/2015/04/28/o-papel-a-formacao-e-os-desafios-do-coordenador-pedagogico/>

18. ASPECTOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS, ÉTICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. CRIANÇA, ADOLESCÊNCIA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade.

1 A Estética da Sensibilidade

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e

mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas. A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. É que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável.

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste país, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem. Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feitura, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético.

A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais. numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca. Finalmente, a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela as sub-assume, explica, entende, critica, contextualiza porque não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência.

2 A Política da Igualdade

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes estados nacionais. Seu ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil. Mas a igualdade formal não basta a uma



sociedade na qual a emissão e recepção da informação em tempo real estão ampliando, de modo antes inimaginável o acesso às pessoas e aos lugares, permitindo comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de convivência, oportunidades de trabalho e de lazer. Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. A política da igualdade se traduz pela compreensão e respeito ao Estado de Direito e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição: o sistema federativo e o regime republicano e democrático. Mas contextualiza a igualdade na sociedade da informação, como valor que é público por ser do interesse de todos, não exclusivamente do Estado, muito menos do governo. Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado. E aqui ela associa-se à ética, ao valorizar atitudes e condutas responsáveis em relação aos bens e serviços tradicionalmente entendidos como “públicos”, no sentido estatal, e afirmativas na demanda de transparência e democratização no tratamento dos assuntos públicos. E o faz por reconhecer que uma das descobertas importantes deste final de século é a de que [...] motivação, criatividade, iniciativa, capacidade de aprendizagem, todas essas coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas, nas quais eles vivem o seu dia-a-dia [...] um tipo de sociedade extremamente complexa, onde os custos da comunicação e da informação se aproximam cada vez mais a zero, e onde as distinções antigas entre o local, o nacional e o internacional, o pequeno e o grande, o centralizado e o descentralizado, tendem o tempo todo a se confundir, desaparecer e reaparecer sob novas formas. Essa visão implica um esforço para superar a antiga contradição entre a realidade da grande estrutura de poder e o ideal da comunidade perdida, que ocorrerá pela incorporação do protagonismo ao ideal de respeito ao bem comum. Respeito ao bem comum com protagonismo constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público. Em uma de suas direções, esse movimento leva o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais na família e no trabalho, no qual questões como a igualdade entre homens e mulheres, os direitos da criança, a eliminação da violência passam a ser decisivas para a convivência integradora.

Mas há também uma direção contrária, provocando o envolvimento crescente de pessoas e instituições não governamentais nas decisões antes reservadas ao “poder público”: empresas, sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas, cidadãos e cidadãs comuns começam a incorporar as políticas públicas, as decisões econômicas, as questões ambientais, como itens prioritários em sua agenda. Um dos fundamentos da política da igualdade é a estética da sensibilidade. É desta que lança mão quando denuncia os estereótipos que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais.

A política da igualdade, inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares, é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que nas ciências, nas artes, nas linguagens estiverem presentes os temas dos direitos da pessoa humana, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade, e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade. na gestão e nas normas e padrões que regulam a convivência escolar a política da igualdade incide com grande poder educativo, pois é sobretudo nesse âmbito que as trocas entre educador e educando,

entre escola e meio social, entre grupos de idade favorecem a formação de hábitos democráticos e responsáveis de vida civil. Destaca-se aqui a responsabilidade da liderança dos adultos, da qual depende, em grande parte, a coesão da escola em torno de objetivos compartilhados², condição básica para a prática da política da igualdade. Mas, acima de tudo, a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares. Para isso, os sistemas e escolas deverão observar um direito pelo qual o próprio Estado se faz responsável, no caso da educação pública: garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino tais como definidos pela IDB no inciso IX de seu artigo 4º. A garantia desses padrões passa por um compromisso permanente de usar o tempo e o espaço pedagógicos, as instalações e os equipamentos, os materiais didáticos e os recursos humanos no interesse dos alunos. E em cada decisão administrativa ou pedagógica, o compromisso de priorizar o interesse da maioria dos alunos.

3 A ética da Identidade

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado”. Essa ética se constitui a partir da estética e da política e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição. Expressão de seres divididos mas que se negam a assim permanecer, a ética da identidade ainda não se apresenta de forma acabada. O drama desse novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social, é análogo ao da crisálida. Ignorando que será uma borboleta, pode ser devorada pelo pássaro antes de descobrir-se transformada. O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. O educador não tem escolha: aposta na borboleta ou não é educador.

Como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um processo de construção de identidades. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo. Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. é assim simples. Ao mesmo tempo é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações. Âmbito privilegiado do aprender a ser, como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver³, a ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia. Esta, condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida, requer uma avaliação permanente, e a mais realista possível, das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece. Por essa razão, a ética da identidade é tão importante na educação escolar. é aqui, embora não exclusivamente, que a criança e o jovem vivem de forma sistemática os desafios de suas capacidades. Situações de aprendizagem programadas para produzir o fracasso, como acontece tantas vezes nas escolas brasileiras, são, neste sentido, profundamente antiéticas. Abalam a auto-estima de seres que estão

