

# A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-NORMATIVA DA LDB E A NECESSIDADE DE ADEQUAR O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO AO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

*THE HISTORICAL-NORMATIVE CONSTRUCTION OF LDB AND THE NEED TO ADJUST THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM TO THE POST-PANDEMIC CONTEXT*

Luiz Guilherme Carvalho\*

Rosana Gomes da Rosa\*\*

## RESUMO

Desde sua concepção inicial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961 – enfrenta problemas para adequar-se à realidade social. A versão atualmente em vigor (Lei 9.394/1996), embora tenha por natureza tão somente a fixação de diretrizes, já está muito defasada socialmente. Passados quase vinte e cinco anos desde a edição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e o Brasil vive uma realidade social totalmente diferente: tecnologias de informação surgiram, as formas de comunicação mudaram, o acesso à informação é quase irrestrito. Esses já seriam motivos suficientes a justificar um novo olhar sobre a educação, sendo que o Brasil – e todo o planeta – ainda se encontra vivenciando uma pandemia, que faz refletir acerca das relações pessoais e sociais, e, em decorrência, leva o debate acerca do futuro da educação – e de sua regulamentação – a um novo patamar. O objetivo do presente trabalho é analisar a evolução e a adequação das exigências normativas e a sua relação com as práticas pedagógicas à realidade das instituições de ensino superior para o Brasil pós-pandemia. A metodologia utilizada

possui abordagem dedutiva, realizada a partir de análise documental e bibliográfica. A partir do estudo realizado, é possível concluir que a readequação da educação brasileira passa não somente pela edição de normas e regulamentos que estabeleçam novas diretrizes; é necessário que o contexto social esteja adaptado e reconheça a legitimidade das alterações legalmente impostas.

## PALAVRAS-CHAVE

Declaração REA de Paris. Educação à Distância. Flexibilização da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Tecnologias da Informação e Comunicação.

## ABSTRACT

*Since its initial conception, the Law of Directives and Bases of National Education – Law No. 4,024/1961 – faces problems to adapt to the social reality. The version currently in force (Law 9.394/1996), although it is by nature only the setting of guidelines, is already very out of date socially. Almost twenty-five years have passed since the Law of Guidelines and Bases (LDB) was enacted, and Brazil*

\* Graduando em Direito na Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA). E-mail: luizgc.dir@gmail.com.

\*\* Professora Substituta do curso de Direito da Universidade Federal do Mato Grosso - Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA). Mestra em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal de Rio Grande. Especialista em Educação Continuada pelo Instituto Federal Sul-Riograndense. E-mail rosanarosa@ufmt.br.

Recebido em: 22/06/2020

Aceito em: 13/08/2020

*is experiencing a totally different social reality: information technologies have emerged, forms of communication have changed, the access to information is almost unrestricted. These would already be reason enough to justify a new perspective on education, since Brazil – and the whole planet – is still experiencing a pandemic, which makes us reflect about the personal and social relationships, and, as a result, leads the debate about the future of education – and its regulation – to a new level. The objective of the present work is to analyze the evolution and the adequacy of the normative requirements and its relation with pedagogical practices to the reality of higher education institutions for post-pandemic Brazil. The methodology used has a deductive approach,*

*based on documentary and bibliographic analysis. From the study carried out, it is possible to conclude that the readjustment of Brazilian education involves not only the edition of rules and regulations that establish new guidelines; it is necessary that the social context is adapted and recognize the legitimacy of the legally imposed changes.*

#### **KEYWORDS**

*OER Paris Declaration. Distance Education. Flexibility of Education. Law of Guidelines and Bases. Information and Communication Technologies*

#### **SUMÁRIO**

Introdução. 1. As bases históricas da legislação educacional brasileira. 2. Da LDBEN/1961 à necessidade de adequação contextual e social. 3. Da realidade do ensino brasileiro às demandas educacionais pós-pandemia. Considerações finais. Referências.

**REFERÊNCIA:** CARVALHO, Luiz Guilherme. ROSA, Rosana Gomes da. A construção histórico-normativa da LDB e a necessidade de adequar o sistema educacional brasileiro ao contexto pós-pandemia. *Res Severa Verum Gaudium*, v. 5, n. 1, Porto Alegre, p. 288-320, out. 2020.

#### **INTRODUÇÃO**

O estudo das Diretrizes e Bases da Educação tem influência direta na construção curricular, sendo – portanto – tema contemporâneo e em constante desenvolvimento, visto que a educação é, em sua essência, dinâmica. Neste sentido, as mudanças sociais e as necessidades educacionais têm demonstrado que uma legislação excessivamente positivista e com pouca aplicabilidade prática terminam por limitar o desenvolvimento e a aprendizagem nos ambientes de todos os níveis escolares. Sendo assim, são imprescindíveis alterações legislativas que contemplem efetivamente as mudanças socioculturais, de maneira adaptável às diversas realidades e necessidades, sendo uma das exigências do presente e do futuro, sobretudo no período pós-pandemia.

A presente pesquisa realiza um levantamento histórico-normativo das leis de diretrizes e bases educacionais, desde os primórdios de sua institucionalização (LDBEN/1961) até os dias atuais – LDB/1996 e alterações posteriores –, analisando se as modificações contextuais foram capazes de acompanhar alterações sociais contemporâneas e sobre como a atual conjuntura social exige mudanças na legislação educacional em vigência. De fato, a Lei 9.394/1996 não dispensa alterações e algumas já ocorreram, de modo que uma reforma geral se mostra eminentemente necessária. Assim, é possível refletir as diretrizes voltadas para a educação enquanto um instrumento que viabilize práticas educacionais condizentes com o cenário social em que se encontra o povo brasileiro, deixando de ser somente um instrumento consultivo, para se tornar um instrumento imbuído de racionalidade prática.

Essa discussão emerge em um momento em que escolas e universidades do Brasil, públicas e particulares, fecharam seus espaços físicos como medida de prevenção à propagação do novo coronavírus (SARS-COV-2), causador da infecção COVID-19. Assim, muito se discute sobre as novas formas de ensino e aprendizagem, com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que resulta diretamente no Ensino a Distância (EAD). Trata-se de uma realidade que atinge mais de 1,7 bilhão de estudantes em todo o mundo, considerando a análise do lapso temporal entre os dias 28 de março e 26 de abril de 2020, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020).

A pesquisa utiliza o método de abordagem dedutivo, através da técnica de documentação indireta, utilizando fontes secundárias documental e bibliográfica, que fundamenta a ideia proposta na definição dos contextos e avanços necessários na legislação educacional brasileira. A sua estrutura se encontra subdividida em três itens: o primeiro tem como objetivo específico analisar as bases da legislação educacional (LDBEN/1961 - Lei 4.024/1961) no período que antecedeu a Constituição Federal de 1988 (CF/88); o segundo determina os ajustes que normativos que foram realizados a partir da CF/88, passando pela promulgação da LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996) até as normas mais recentes; e, por último, são analisados os dados da realidade do ensino brasileiro e verificadas as demandas educacionais pós-pandemia, visando estabelecer a necessidade de novos ajustes legislativos que atendam à situação de pandemia decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O desenvolvimento humano é processo de mudança e transformação que só se realiza com a interação e participação do povo no exercício da cidadania, ainda que na modalidade representativa, de modo que o contato com outras pessoas, onde se busca a coerência e a verdade visa à identificação entre aquilo que se pensa, fala e faz. Repensar as diretrizes da LDB

em vigência para necessárias adequações no pós-pandemia é um grande desafio, visto que coloca em debate a qualidade do ensino, a acessibilidade, os meios de operacionalização que garantam o ensino democrático e dialético, formação continuada de professores e, principalmente, familiaridade com as ferramentas digitais atualmente disponíveis. Em suma, é repensar toda a estrutura teórico-metodológica do processo de aprendizagem, sendo dever do Direito amparar-se em estudos para regularizar a situação da maneira mais racional possível, sem comprometer a qualidade do ensino em todos os níveis.

Por essa razão, a LDB deve ser vista e utilizada como um processo continuado, que se dá ao longo do tempo e do no qual os diversos métodos de ensino devem ser ponto referencial em perfeita sintonia com as demandas sociais, dadas as circunstâncias. Deve-se sempre priorizar que a legislação educacional esteja em equilíbrio com os valores que visem formar cidadãos conscientes, pela via democrática e inclusiva, com elevada autoestima, respeito ao seu semelhante e ao ambiente que o cerca, impulsionadores de melhores meios de vida. São preceitos polêmicos e agrilhoados pelo estado de isolamento social. A importância desses valores, e sua preponderância quando em relação à positividade normativa, é o que demonstra nessa pesquisa.

## **1 AS BASES HISTÓRICAS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

A legislação brasileira para a educação teve significativo desenvolvimento a partir da década de 30, uma vez que, antes disso, somente decretos e leis esparsas davam noções do que deveria ser o ensino no Brasil. De fato, essa época foi marcada por uma virada total na história mundial e brasileira, constituindo verdadeiro marco de

mudança real, não só na quantidade como na qualidade. O país, há muito sentindo insuficiências, amadureceu sua realidade e passa a enfrentá-la com decisão: a data é o coroamento de longa trajetória de perguntas, perplexidades e lutas [...]. (ROMANELLI, 1986, p. 10).

A partir daí se deu o início a uma nova política, com impactos nos planos social, econômico e intelectual.

Com o crescimento da população, o que se vivenciou foi um aumento também da diversidade de classes, com consciência de seus direitos – nem sempre garantidos – e submetidas aos deveres impostos pelo Estado, de modo que *“tudo leva às tentativas de superar a velha*

*ordem formada desde os primeiros anos do domínio português, cristalizando-se em traços anacrônicos de difícil remoção, pela rotina, comodismo ou interesse.*”(ROMANELLI, 1986, p.10). A partir da Revolução de 1930, e a nova república dela decorrente, o Brasil passa a dar maior atenção ao desenvolvimento capitalista. Deste modo, a acumulação de capital anterior à Revolução permitiu ao país fazer investimentos no mercado interno e, conseqüentemente, em sua produção industrial.

Essa realidade culminou na necessidade de capacitar a mão de obra existente, e, para tanto, foi imprescindível investir na educação. Diante disso, foi criado, em 1930, Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí, muitos decretos decorreram da criação do Ministério da Educação, e o sistema educacional brasileiro passa a ser especificamente regulamentado. Merecem destaque: o Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1931); o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu diretrizes para o ensino superior (BRASIL, 1931a); e o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, estruturando o ensino secundário (BRASIL, 1931b). Estrutura-se, portanto, no campo da legalidade, as diretrizes iniciais da educação brasileira.

Com o advento da segunda Constituição da República, em 16 de julho de 1934, o país presenciou o início do processo de democratização. Na educação, isso refletiu a primeira disposição constitucional, como sendo a educação um direito de todos<sup>1</sup>, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Da mesma forma, instituiu em seu art. Art. 5º, inciso XIV, que competia privativamente à União “*traçar as diretrizes da educação nacional*” (BRASIL, 1934), o que certamente foi o estímulo inicial à formulação das Leis de Diretrizes e Bases.

Nos anos que se seguiram, em vista da conjuntura mundial, o Brasil apresentou significativa influência nazifascista, o que ficou representado na edição da então Constituição vigente, promulgada em 10 de novembro de 1937. Pela primeira vez, a legislação constitucional trata da educação profissionalizante de forma explícita, marcando o interesse político na educação para o mundo capitalista em vigor.

Em síntese, em termos educacionais, a nova Constituição teve como foco o estímulo ao ensino pré-vocacional e profissional, o que se verifica em seu art. 129, ao afirmar que é responsabilidade solidária da União, Estados e Municípios ter meios para “*assegurar, pela fundação*

---

<sup>1</sup> Art 149, CF/1934. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

*de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”* (BRASIL, 1937). Fica consignada a obrigação estatal de prover a educação, no entanto, o texto constitucional faz a ressalva de que o dever estatal somente gera direitos àqueles “*a que faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares*”<sup>2</sup>, ou seja, a educação pública e gratuita e de qualidade era uma exceção, que culminaria em ainda maior desigualdade de classes.

Tal desigualdade está latente na Constituição de 1937, que evidencia uma distinção educacional segundo classes sociais, com o trabalho intelectual destinado às classes mais favorecidas, e o trabalho manual – e consequentemente o ensino profissional – para as classes desfavorecidas. Isso repercute, inclusive, nas discussões atuais acerca do acesso e da qualidade do Ensino à Distância (EAD), melhor abordado no próximo tópico enquanto objeto da presente pesquisa, já que é a principal alternativa de difusão do ensino no atual contexto de pandemia.

Ainda como consequência das determinações da Constituição de 1937, já no ano seguinte é determinada, mediante o Decreto nº 580 de 30 de julho de 1938 a criação e organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A responsabilidade pela estruturação do instituto foi do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, que foi igualmente responsável por várias reformas na educação brasileira ocorridas em 1942, que conforme Romanelli (1986) receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, ou Reforma Capanema, também sistematizado por decretos na ordem jurídica da época.<sup>3</sup>

Vale ressaltar que a educação escolar era vista pelo governo como aparelho ideológico (SANTOS, 2012), cujo espaço de formação estava calcado na ideologização nacionalista das crianças e jovens. A atuação de professores limitava-se estritamente a cumprir as “*prescrições curriculares previstas na legislação educacional, impregnadas do teor moralizador e de perceptíveis marcas ideológicas do fascismo de Vargas.*” (SANTOS, 2012, p. 146).

Com o fim do Estado Novo foi promulgada a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946a), retomando o cunho democrático da carta de 1934. No entanto não trouxe grandes inovações no campo da educação, mantendo a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, além da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Nesse mesmo ano

---

<sup>2</sup> Art 129, CF/1937. A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937).

<sup>3</sup> Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942); Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942a); Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942b); Decreto-lei n. 4.436, de 3 de julho de 1942 (BRASIL, 1942c); Decreto-lei n. 4.481, de 16 de julho de 1942 (BRASIL, 1942d); Decreto-lei n. 4.984, de 21 de novembro de 1942. (BRASIL, 1942e).

houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (BRASIL, 1946b), sedimentando a ideia de que a educação é destinada à preparação para o mercado de trabalho. Também é de 1946 a promulgação do Decreto-Lei nº 8.530, para regulamentar o ensino normal, com diretrizes acerca da formação docente, administração escolar e educação da infância (BRASIL, 1946c).

No período que durou entre 1946 e 1961 houve um esforço comum entre legislativo e executivo para a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira. O então Ministro da Educação, Clemente Mariani, criou, em 1946, uma comissão para a elaboração de um anteprojeto de lei que levou dois anos até dar entrada na Câmara Federal. As discussões acerca das propostas contidas no anteprojeto, levaram treze anos, período que corresponde de 1948 a 1961. As principais divergências eram quanto às interpretações contraditórias das propostas constitucionais, sobre a responsabilidade do Estado na educação e em relação às instituições privadas de ensino (FVG, 2020).

Após grande mobilização do governo de Juscelino Kubitschek (1955 - 1961) para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, no início de 1961 toma posse Jânio Quadros (RANIERI; ALVES, 2018). No entanto a efetiva promulgação da Lei de Diretrizes e Bases somente ocorreu no final de 1961, já sob a presidência de João Goulart (BRASIL, 1961). Todo o trâmite até a efetiva promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional de 1961 – LDBEN/61 – teve uma consequência no crescimento da rede pública de ensino, desde 1930, “*tornando-se um patrimônio nacional que os setores mais democráticos tinham entusiasmo em defender.*” (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 130).

Em verdade, essa defesa democrática era, antes de tudo, uma defesa enviesada pelos preceitos do capitalismo, embora travestida de caráter democrático. Isso porque, desde a Constituição da República de 1934, o ensino privado era uma regra, e a gratuidade – ou o ensino público – uma exceção.<sup>4</sup> Tal entendimento é referente, ao menos, à continuidade do ensino, vez que, no art. 150 da Constituição de 1934, parágrafo único, alínea “a”, existe a previsão de gratuidade somente para o ensino primário, especificando, na alínea “b”, que haverá somente uma “*tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário [...]*” (BRASIL, 1934).

Assim, a expectativa de uma consolidação da legislação educacional gerou uma instabilidade nos empresários responsáveis pelo setor privado da educação, unindo-se à Igreja Católica

---

<sup>4</sup> Art 150, CF/1934. Compete à União: [...] Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; [...]. (BRASIL, 1934).

– grande força na educação privada, e que já havia ingressado na luta pela defesa de seus estabelecimentos ante a nova legislação que estava sendo construída.

Esse foi um dos principais impasses para a aprovação da LDBEN/61, de modo que diversos conflitos sociais se desenvolveram durante as discussões do texto legal. Vários setores posicionaram-se no sentido de que a aprovação de diretrizes educacionais excessivamente privatista seria uma ameaça ao ensino público e gratuito, esbarrando nos preceitos de educação como patrimônio necessário às demandas sociais existentes naquela época (MARCHELLI, 2014).

Em 20 de dezembro de 1961, foi finalmente promulgada a Lei nº 4.024/61, que fixou as diretrizes básicas para a educação nacional, após treze anos de discussão entre a proposta inicial e o projeto aprovado. Mais de 200 (duzentas) emendas foram propostas pelo Senado nesse período, e, quando enfim foi aprovada a versão final “*alguns consideraram-na uma ‘derrota popular’ e a conseqüente promulgação da Lei pelo Presidente da República João Goulart ‘uma traição’ para com as ‘forças democráticas e populares’*” (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 115-116).

A prevalência das reivindicações da Igreja Católica (SILVA, 2013) e dos empresários responsáveis por estabelecimentos privados de ensino em detrimento da defesa da responsabilidade unicamente estatal para a oferta da educação foi a característica mais presente desta Lei, marcada, ainda, por enfatizar uma formação educacional um cunho profissionalizante. No entanto, a LDBEN/61 assegurava igualdade de tratamento governamental entre os estabelecimentos estatais e particulares, o que garantia que as verbas públicas pudessem ser destinadas também às redes privadas de ensino.

A LDBEN/61 contou com 120 (cento e vinte) artigos, distribuídos em 13 (treze) Títulos. Seu texto final não contentou a nenhuma das partes, mas certamente foi uma solução intermediária. No que diz respeito ao item “*Do Direito à Educação*”, a Lei 4.024/61 garantiu à família o direito de escolha sobre o tipo de educação ideal aos seus filhos, no entanto, estabeleceu que o ensino era “*obrigação do poder público e livre à iniciativa privada.*” (BRASIL, 1961). Deste modo, as escolas passaram a ter maior liberdade na elaboração curricular e no desenvolvimento dos programas e conteúdos de ensino, além de possibilitar a criação de setores especializados para coordenar as atividades nas escolas.

Embora a LDBEN/1961 tenha previsto diretrizes para o ensino superior (Título IX – Da educação de grau superior), a partir de seu art. 66 até o art. 86, a vigência e aplicabilidade foi curta, uma vez que, no ano de 1968, foi promulgada lei específica. Tratava-se da Lei nº 5.540/1968, que fixou “*normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua arti-*



*culação com a escola média*” (BRASIL, 1968), que previu que “*o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado*”, conforme art. 2º (BRASIL, 1968). Tal norma foi considerada a “*Reforma Universitária*” da ditadura, e produziu importantes efeitos no ensino superior brasileiro, uma vez que “*por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma.*” (MARTINS, 2009, p. 16).

Durante a vigência da LDBEN/1961, ainda que regulamentado pela Lei nº 5.540/1968, o ensino superior no Brasil foi ganhando autonomia e autossuficiência, o que refletiu tanto em sua organização, quanto no reconhecimento de sua importância pela sociedade, o que será demonstrado no item seguinte.

## **2 DA LDBEN/1961 À LDB/1996: A NECESSIDADE DE ADEQUAÇÃO CONTEXTUAL E SOCIAL**

Em 1960, ano anterior à publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61), o Brasil registrou 101.691 matrículas em graduações em instituições de ensino superior. Desse total, 58,6% dos acadêmicos estavam matriculados em instituições públicas e somente 41,4% em privadas. (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016, p. 08).

Quando a LDBEN/1961 foi aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, representou o espírito liberal da sociedade da época, bem como conciliou os preceitos da Constituição de 1946 com os princípios econômicos que ditavam as regras da elite nacional. A defesa da educação privada com as mesmas liberdades que inspiravam os projetos econômicos, teve por objetivo precípua direcioná-la, mais uma vez, à lógica de mercado.

Começa a surgir uma autonomia das instituições públicas, numa perspectiva de instabilidade da legislação voltada para a LDB e para a educação como um todo. O estudo de Araújo e Dos Santos (2018, p. 385), ao analisar a LDB/61 e a Lei 5.692/71, responsável por fixar diretrizes e bases para 1º e 2º graus no governo Médici, revela um “*retorno a padrões reduzidos de autonomia escolar existentes em momentos de autoritarismo institucional como à época do golpe civil-militar de 1964.*”

O fato de que sucessivas normas vieram revogar trechos importantes da LDBEN/1961 se dá em razão de que – em seu aspecto social – o texto aprovado, após significativo período de

tramitação, não mais representava os anseios sociais. Quando inicialmente concebido o anteprojeto, a realidade político-social brasileira era de um país ainda pouco urbanizado, com poucas garantias sociais, e com uma democracia disfarçada. Quando efetivamente aprovada a lei, treze anos depois, o país já estava muito mais industrializado, com população significativamente maior<sup>5</sup> e com realidade e necessidade educacional bastante modificada, o que não foi considerado à época de referida promulgação.

Se, quando aprovada a LDBEN/1961, o Brasil contava com pouco mais de 100 mil estudantes universitários, e maioria em instituição pública (58,6% em 1960), em dez anos esse número passou para mais de 425 mil, com maioria (50,5% em 1970) em instituições privadas. (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

No campo social, evidencia-se, portanto, a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico, de modo a torná-la instrumento funcional ao sistema capitalista vigente nas décadas de 60 e 70. Já a década de 80 favorece a superação desses limites capitalistas que até então eram impostos, limitando a educação à produção de mão-de-obra. (MARTINS, 2009).

O período de transição entre a LDBEN/1961 e a LDB/1996 foi marcado pela retirada de algumas escolas públicas e, em seu lugar, surgiram escolas privadas laicas,

em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

Em verdade, o que se verificava era uma falsa imagem de que a formação profissional seria a solução para os problemas de emprego, o que fez com que houvesse a criação de muitos cursos que atendiam mais às imposições legais e motivações político-eleitorais, do que aos anseios sociais da época. Na prática, isso restringiu a possibilidade de acesso às universidades, uma vez que a década de 1980 foi marcada pelo fim do caráter propedêutico do 2º grau e pela entrada do país em um período de significativa recessão financeira. (MARTINS, 2009).

O novo texto de diretrizes e bases da educação brasileira deveria então contemplar essas novas realidades e contexto sociais. Na prática, a versão final aprovada para o texto da LDB/96, de fato, deixou de contemplar muitos interesses das diferentes bancadas legislativas. O grande ponto de destaque esteve mesmo em relação à Constituição Federal de 1988, uma vez que de

---

<sup>5</sup> Segundo dados do IBGE no Censo de 1940 o Brasil contava com o total de 41.236.315 habitantes, enquanto que no Censo de 1960 já somava uma população de 70.992.343 habitantes, um aumento de pouco mais de 72% da população em apenas vinte anos. (IBGE, 2020).

fato a proposta da LDB iniciou após a promulgação da carta magna. Inevitável, portanto, que fosse concebida uma LDB baseada em princípios e garantias constitucionais.

Em decorrência, é possível afirmar que não houve qualquer predominância do conflito público-privado, “*embora várias emendas sejam no sentido de ampliar ou restringir as possibilidades de destinação dos recursos públicos da educação ao setor privado*” (FARENZENA, 2006, p. 196), uma vez que a Constituição também garantiu a destinação de recursos públicos para entidades comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, desde que preenchidas as condições para recebimento.

Não há dúvida de que ao colocar a educação equiparada aos direitos fundamentais, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) possibilitou, ainda que indiretamente, que muitas previsões da LDB/96 pudessem transformar em lei o que antes era somente desejo social. Ressalta Silva (2005) que o art. 205 da CF/88<sup>6</sup> “*contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é direito de todos*” e deve ser assegurado pelo princípio da universalidade.

Destaca-se, ainda, o elevado valor jurídico das previsões constitucionais que possuem como objeto a educação, uma vez que prevê simultaneamente o dever do Estado e da família – , constante do mesmo artigo, que contempla a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer: todos têm direito à educação, e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

O que se observa é que tais previsões constitucionais serviram como base para regular e definir na LDB/96 o mínimo de atuação estatal necessária para que se implemente tal direito à educação. E, sendo assim, reconhecer que um dos grandes entraves à efetividade dos direitos sociais reside justamente na inércia ou no atraso da legislação (ou do legislador), é ponto crucial para que as leis possam ganhar aplicabilidade e ser realmente instrumento de modificação social. (CUNHA, 2002).

Com base nos preceitos da Constituição Federal de 1988 é que se pode dar fim à discussão acerca do ensino privado, uma vez que restou pacificado o entendimento trazido pelo art. 209<sup>7</sup> quanto ao ensino livre à iniciativa privada, desde que sejam cumpridas as normas gerais da

---

<sup>6</sup> Art. 205, CF/1988. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

<sup>7</sup> Art. 209, CF/1988. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988).

educação nacional e o seu funcionamento seja autorizado e avaliado pelo poder público. E insere, ademais, a questão curricular, depois regulamentada pela LDB/96, no sentido de que devem ser fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” – art. 210. (BRASIL, 1996).

A importância da CF/88 e sua principal contribuição à LDB/96 está no fato de efetivamente considerar a educação com um serviço público de responsabilidade do Estado, em suas diversas esferas. Isso decorre principalmente do fato de tornar o ensino um direito público subjetivo, o que equivale a reconhecer que é direito plenamente eficaz e exigível judicialmente.

De certa forma, assim como o caráter liberal indicou a vitória das forças privatistas, os defensores das instituições públicas também tinham motivos para inevitáveis insatisfações, visto que a lei promulgada contemplou interesses privados, embora tenha garantido a manutenção das instituições públicas para aqueles que não pudessem arcar com os custos da educação privada. Esse período é marcado pela elevação das matrículas em instituições privadas de ensino superior, com 64,3% dos alunos em 1980, 62,4% em 1990, 67,1% em 2000 e 73,2% em 2010. (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

É necessário observar que as normas possuem ainda a função jurídica de “e elevar a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impende possibilitar a todos.” (SILVA, 2007, p. 785). Por essa razão é que o texto da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 213, traz obrigações acerca da oferta do ensino público, embora de forma secundária e condicionada autorize a oferta através da iniciativa privada – art. 209. (BRASIL, 1988).

Em aspecto social, o ponto alto dos reflexos das CF/88 na formação da LDB/96 é que as diretrizes constitucionais democratizantes deram flexibilidade ao ensino brasileiro, desde sua concepção curricular, quanto na possibilidade de aproveitamento de estudos, eis que instituiu parâmetros curriculares, com uma parte comum e uma diversificada, em que recomenda o acolhimento da cultura da população e o atendimento das demandas regionais e locais.

De fato, a LDB/96 trouxe avanços, da mesma forma que é possível identificar ganhos reais e a abertura para a construção de propostas educacionais que finalmente superem os paradigmas da “transmissão do conhecimento” e possibilitem a extinção da educação bancária combatida por Paulo Freire. Ao mesmo tempo, a luta dos segmentos mais progressistas garantiu que a Constituição Federal afirmasse a preocupação com três dimensões fundamentais em qualquer projeto de educação com intenções democráticas: o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (KUENZER, 1997).

Outra inovação da LDB/96 é a previsão acerca da Proposta Pedagógica, contida nos arts. 12, 13 e 14 (BRASIL, 1996). Através deste instrumento, devem ser estimulados e promovidos momentos de integração entre os pais e a escola, com o objetivo de cada vez mais torná-los parceiros e, em consequência, gerar um melhor rendimento dos alunos. (AZANHA, 1998).

Essa autonomia para elaboração da proposta ou projeto pedagógico – os termos se equivalem na lei – representa a possibilidade de revelar sua compreensão própria das finalidades da função educativa ampla, como se pretende em uma sociedade democrática. Em consequência, deve haver efetivo compromisso com a execução das diretrizes educacionais ao mesmo tempo em que se reinventam as práticas pedagógicas, a fim de garantir a permanência dos alunos nas instituições, conforme abaixo demonstrado.

### **3 DA REALIDADE DO ENSINO BRASILEIRO ÀS DEMANDAS EDUCACIONAIS PÓS-PANDEMIA**

Ao analisar a contemporaneidade da Lei 9.394/1996, é possível tecer algumas considerações sobre as inovações, dificuldades e polêmicas que foram introduzidas no sistema escolar brasileiro com sua implantação, sem perder de vista as novas exigências de adequação ao ensino a distância, com a utilização de TICs, na LDB. (SILVA; MACHADO, 1998). Busca-se determinar quais serão as novas demandas a partir do atual cenário pandêmico e quais os caminhos devem ser buscados pelas instituições de ensino superior para manter o acesso e a permanência democrática que tornem efetiva e eficaz a educação pós-pandemia.

Em geral, a atualidade no Brasil e no mundo é marcada pela abertura política e principalmente econômica. Crescem as corporações, as fusões entre as indústrias nos mais variados setores em busca de “sobrevivência”, realimentando o ciclo sem fim da industrialização, que tende para a autodestruição do planeta. A concepção moderna de fronteiras já não admite uma única conceituação, e, de modo paradoxal, algumas destas fronteiras se abrem, enquanto outras reforçam seus limites.

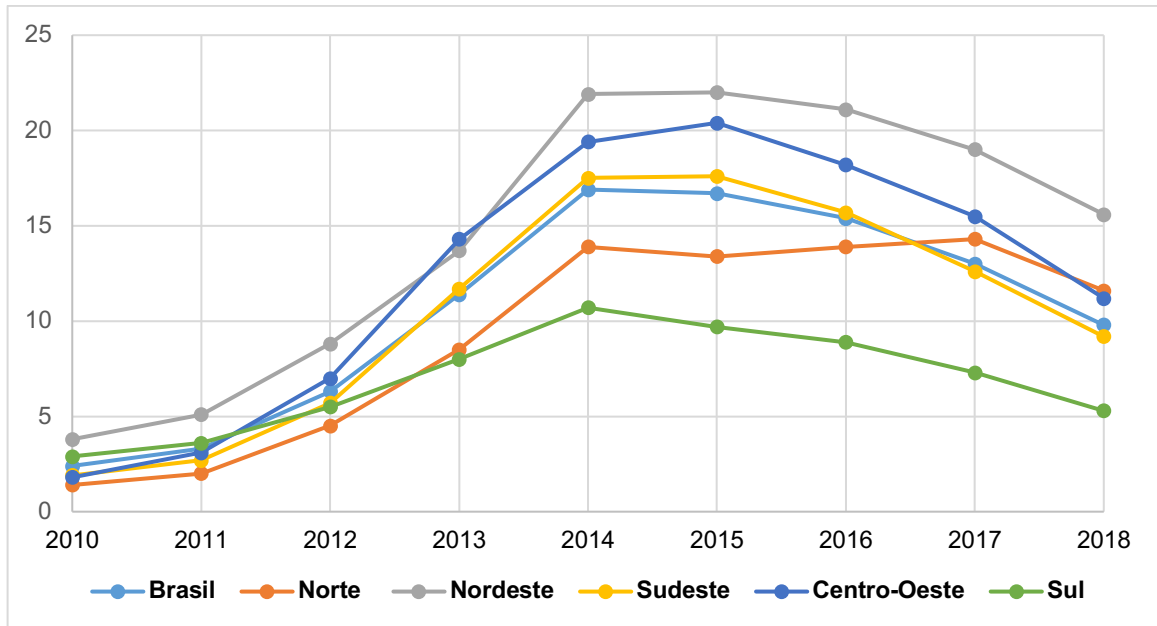
Ressaltam Andrioli e Santos (2005) que a reflexão sobre os impactos e as consequências da globalização e da política neoliberal na esfera da educação não é algo recente. Entretanto, parece que tais consequências e impactos foram gradativamente absorvidos de tal modo que passaram a ser vistos com indiferença. Esta suposta normalidade é justamente um dos fatores que influenciam o silêncio e o abandono do diálogo crítico sobre a realidade, sendo que tais transformações incidem tanto sobre a cultura quanto sobre a educação. Diante deste quadro, não há como pensar a educação isolada do próprio contexto sócio-político e econômico.

Considerando a recessão econômica brasileira existente entre o final da década de 1970 e a década de 1980, parecia um contrassenso que as matrículas em instituições privadas de ensino superior continuassem superiores em número às matrículas das instituições públicas. Um dos fatores que estimulavam o crescimento das instituições privadas residiu no fato de que, em 1975, surgiu a primeira política pública destinada a financiar a educação privada para aqueles que não tinham conseguido ingressar nas instituições públicas, o Crédito Educativo. (CREDUC). Em 1999, surge o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que acabou substituindo o antigo CREDUC. (FNDE, 2020).

A existência dessa política de financiamento de ensino superior privado no ano de 2018 representava acesso para 9,8% dos estudantes brasileiros. Historicamente, o Estado do Mato Grosso foi o Estado que já teve o maior índice de beneficiários quando, em 2014, teve 41,4% dos estudantes em instituições privadas financiados pelo FIES; em 2018 já eram somente 20,2%. O Acre é, atualmente (dados de 2018), o estado com maior percentual de beneficiários do FIES, com financiamento de 25,7% dos estudantes em Instituições de ensino superior privado, enquanto que o Estado do Paraná é aquele que possui menor índice de financiados, com apenas 3,8% em 2018. Os percentuais são em relação ao valor absoluto de alunos que utilizam o Programa de Financiamento do Ensino Superior (FIES) para frequentar a faculdade (OPNE, 2020).

Conforme Figura 01, historicamente os anos de 2014 e 2015 foram responsáveis por maior número de financiados, que se deve à política de governo vigente à época (Presidenta Dilma Rousseff, Partido dos Trabalhadores – PT, 2010-2016). Com o início do governo de Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, 2016 a 2018) houve significativas mudanças no FIES, com a edição da Medida Provisória nº 785/2017, convertida na Lei nº 13.530/2017, reduzindo o teto de financiamento, modificando regras de amortização e carência (BRASIL, 2017), o que significou limitação de acesso e de cursos que poderiam ser financiados.

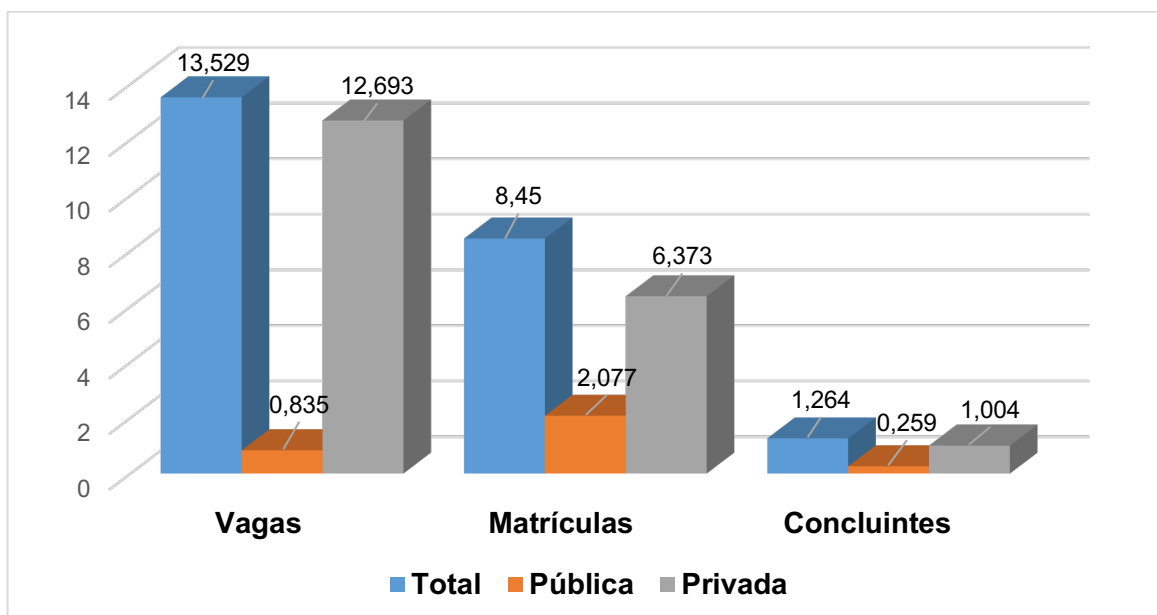
Figura 01. Estudantes com financiamento de ensino superior em instituições privadas (%)



Fonte: OPNE, 2020.

A existência de políticas de financiamento de ensino particular é um ponto favorável para que seja democratizado o acesso ao ensino superior. Mas os números que relacionam o total de vagas disponíveis no Brasil com o total de matrículas, bem como com o total de concluintes (Figura 02), demonstram a existência de uma dissociação entre o ensino superior legalmente previsto e o ensino superior na prática. Todas as alterações normativas que foram feitas nas bases educacionais não estão sendo suficientes para garantir o acesso e – sobretudo – a permanência dos estudantes de ensino superior nas instituições em que ingressaram.

Figura 02. Relação entre Vagas, Matrículas e Concluintes no ano de 2018 (em milhões)



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do INEP/2019.

Dos números apresentados na relação entre vagas existente e matrículas efetivadas, extrai-se que, em 2018, somente foram preenchidas 15,36% das vagas totais disponíveis em instituições públicas, nas instituições privadas a situação foi consideravelmente melhor ao preencher 47,11% das vagas disponíveis. É muito longe do ideal e indica que a realidade social não está encontrando forma de ocupar as vagas ociosas, que representaram 38% no ano de 2018. Por outro lado, igualmente chama a atenção o baixo número de alunos que conseguem concluir o curso superior, que em 2018, foi 9,34%, dos quais computaram 7,43% em instituições privadas e somente 1,92% dos alunos em instituições públicas.<sup>8</sup>

A situação demonstrada evidencia que as diretrizes e bases da educação, mesmo antes da pandemia, já não estava atendendo às demandas sociais, uma vez que, se as necessidades socioeconômicas e expectativas de aprendizado dos alunos fossem supridas, não haveria evasão. As instituições de ensino superior não estão sendo capazes de atrair alunos para ocupar as vagas disponíveis, e estão fracassando em ter políticas que mantenham estes estudantes na graduação até o final do curso. Importante salientar que os dados oficiais fornecidos pelo INEP (2019) não apontam qualquer distinção entre as matrículas e vagas para educação presencial ou ensino à distância (EAD). Dados da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED, 2019) indicam que, no ano de 2018, foram efetivadas 1.173.318 matrículas na graduação modalidade ensino à distância (semipresencial ou integralmente EAD).<sup>9</sup> Considerando-se que as matrículas totais informadas pelo INEP (2019) foram 8.450.755, desse total, as matrículas em cursos EAD (1.173.318) representam 13,89%, o que indica uma participação ainda pequena, que não pode ser considerada insignificante, porém.

Quando da elaboração da LDBEN/1961, o Brasil sequer cogitava a existência de tecnologia semelhante à internet. Embora a LDB/1996 tenha sido publicada após os primeiros passos da internet no Brasil – que tramitou desde 1988 –, pode-se afirmar que a norma trazia previsões muito mais direcionadas à educação por correspondência do que utilizando a internet e demais ferramentas de tecnologia da informação e comunicação, uma vez que pouco ainda se falava delas. Se a ideia inicial era uma correspondência, serviu como base perfeita para estruturar o futuro da educação EAD, realizada através da internet.

---

<sup>8</sup> O percentual foi obtido partir da relação com o número de vagas existentes no mesmo ano letivo (2018).

<sup>9</sup> Do total apresentado, 23,28% refere-se à graduação tecnológica; 27,63% licenciaturas; 22,94% bacharelados; e 26,25% licenciatura e bacharelado, (ABED, 2019).



O final do século XX é demarcado pela crescente difusão daquelas TICs. O aprimoramento dessas tecnologias, travou um novo debate no seio social, ainda inconclusivo e sem medidas plenas de efetivação, sobre a necessária democratização do acesso a esses meios informacionais. São questões de grande profundidade que envolvem a globalização e a sociologia crítica de perpetuidade ao processo de subcidadania<sup>10</sup>, presente em toda a estrutura da sociedade brasileira, cuja investigação não se propõe enquanto objetivo desta pesquisa.

A desigualdade socioeconômica do Brasil é o fator preponderante que dificulta a popularização integral do acesso, por exemplo, à internet, já que dados de 2018 apontam que a rede de internet estava presente em 79,1% dos domicílios brasileiros, sendo que somente em 48,1% destes lares o acesso era possível através de microcomputadores, e o celular é a fonte principal de acesso em 99,2% dos lares. (IBGE, 2018). Assim, quando se questiona o EAD e sua regulamentação, é preciso considerar todas as variáveis que norteiam a viabilidade/efetividade no porvir.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro do ano de 1996, tem como núcleo elementar e principiológico a garantia de um dos direitos fundamentais ao ser humano: o direito à educação. Trata-se de uma ordem constitucional dada pela Emenda Constitucional (EC) n. 90/2015, que dispõe, no rol das garantias fundamentais, a educação enquanto um direito social – art. 6º, CF/88. (BRASIL, 1988).

O ensino a distância na LDB/96 acompanha as transições legais que ocorreram ao longo do tempo. O seu art. 80, §4º a LDB/96, objetiva incentivar a criação de programas de EAD, em todos os níveis e modalidades do ensino, tendo como requisito o credenciamento perante o Ministério de Educação (MEC). Logo, em face do contexto socioeconômico do país, fica a indagação acerca da efetividade da norma em relação à realidade da maioria dos estudantes brasileiros, no que se refere ao ensino a distância.

Trata-se de uma discussão que ganha força em meio às necessárias medidas de prevenção contra o avanço do coronavírus e da infecção por COVID-19. Após a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional da Organização Mundial da Saúde (OMS) realizada em 30 de janeiro de 2020 (OMS, 2020), o Brasil promulgou a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre medidas para enfrentamento da situação de emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (BRASIL, 2020).

---

<sup>10</sup> O conceito de “subcidadania” é desenvolvido por Souza (2003), tido como um paradigma alternativo que nasce “com a naturalização da desigualdade social de países periféricos de modernização recente como o Brasil”. Surge “não a partir de uma suposta herança pré-moderna e personalista, mas precisamente do fato contrário, ou seja, como resultante de um efetivo processo de modernização de grandes proporções que toma o país paulatinamente a partir de inícios do século XIX.” (SOUZA, 2003, p. 17).

Editou também a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional – ESPIN –, veiculada pela Portaria nº 188/GM/MS, em 03 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020b).

Pouco tempo depois, em 11 de março de 2020, a OMS realizou declaração pública da situação de pandemia em decorrência do novo Coronavírus. O Brasil precisa reaprender a fazer gestão pública para não deixar colapsar saúde e economia, e igualmente precisará reaprender e adaptar os processos educacionais à nova realidade.

O fato de a LDB/1996 prever a possibilidade de educação à distância foi visto como uma possibilidade para a continuidade das aulas mantendo as regras de distanciamento social. Nessa mesma linha de raciocínio, novas perspectivas precisam ser pensadas para que haja readequação das diretrizes educacionais à realidade social do Brasil. O contexto epidemiológico causado pelo novo coronavírus catalisou a emergente necessidade de repensar os métodos de veiculação do conhecimento e avaliação, de modo a considerar as suas consequências.

Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis. (SENHORAS, 2020, p. 134).

Assim, o debate deve estar calcado na ideia da imprescindibilidade de mudanças infraestruturais no Brasil – no que diz respeito à popularização de TICs –, na reparação de desigualdades sociais mediante políticas públicas efetivas, democratização do acesso e condições básicas para o exercício da cidadania para todos, com atenção especial aos estudantes que residem na zona rural. É a partir dessas variáveis que a LDB precisa se readequar quando o assunto é a implementação do EAD através das tecnologias informacionais, considerando que pessoas/famílias com maior nível de escolarização e condições econômicas “*têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdos de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas.*” (SENHORAS, 2020, p. 134).

A Medida Provisória (MP) n. 934/20, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), ante a emergência da saúde pública e excepcionalidade conjuntural causada pela pandemia, dispõe regras de funcionamento da educação básica e do ensino superior no Brasil. Ela dispensa a

obrigatoriedade do mínimo de 200 (duzentos) dias letivos efetivamente trabalhados pelos profissionais da educação, sendo necessário o mínimo de 800 (oitocentas) horas de aulas para o ensino fundamental e médio. Com fulcro no art. 47, § 3º, da LDB/96, dispensa as instituições de ensino superior do mínimo de dias letivos exigidos pela lei.

Ademais, a Portaria do Ministério da Educação n. 544/20, de 17 de junho de 2020, “*dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 [...]*” (BRASIL, 2020c), para até o dia 31 de dezembro de 2020. Trata-se de uma normativa instrumental, já que, considerando a autonomia didático-científica e administrativa das universidades instituída pelo art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), fica a critério das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) acatarem ou não as diretrizes da norma, devendo ser discutida no âmbito dos conselhos superiores das universidades.

Nesse sentido, a MP n. 943/2020 (BRASIL, 2020a) e a Portaria n. 544/20 do MEC (MEC, 2020c), realçam a crescente tendência de adesão ao EAD, ainda que de forma tímida e, claro, considerando a excepcionalidade do contexto pandêmico, que exige o distanciamento social como método de prevenção ao novo coronavírus. Interessa compreender que são exemplos de necessária tentativa de adequação social que a própria LDB/96 não prevê, o que implica na sua necessidade revisional para o pós-pandemia. Essa revisão precisa levar em consideração estudos, a realidade socioeconômica do povo brasileiro no que tange ao acesso aos TICs, e, principalmente, as experiências qualitativas de aplicação imediata e não planejadas das metodologias de ensino/aprendizagem à distância amparada nas ferramentas virtuais no período da pandemia.

A discussão sobre o apoio ao desenvolvimento de TICs por parte de Estados-membros da ONU ganhou força após o Congresso Mundial sobre Recursos Educacionais Abertos (REA), em 2012. Promovido pela UNESCO, na cidade de Paris, entre os dias 20 a 22 de junho daquele ano, teve por resultado a Declaração REA de Paris que, com base em diversos tratados, convenções e declarações de ordem internacional, recomenda a criação de softwares dinâmicos voltados para a aprendizagem e de domínio público ou por licença aberta para acesso aos materiais (UNESCO, 2012).

A rede federal de ensino conta atualmente com 110 instituições, sendo 69 universidades e 41 institutos federais. Em levantamento realizado pelo Ministério da Educação até maio de 2020 o Brasil contava com 31 institutos e 54 universidades com atividades suspensas, ou seja: mais de 77% das instituições federais estão sem qualquer atividade acadêmica em razão da pandemia de infecção COVID-19. (MEC, 2020). O que se pode concluir é que, para que retomem as atividades, é insuficiente a existência de TICs ou REA.

Importante salientar que os recursos educacionais abertos não são sinônimo de educação à distância ou aprendizado online, “*muitos REA, embora possam ser compartilhados em formato digital, estão também disponíveis para impressão.*” (UNESCO, 2015). Trata-se de um incentivo à institucionalização de políticas de inclusão estratégica, de modo a reduzir o

fosso digital, através do desenvolvimento de infraestrutura adequada, nomeadamente conectividade de banda larga acessível, tecnologia móvel generalizada e alimentação de energia elétrica fiável. (UNESCO, 2012).

O fosso digital ainda é algo presente no Brasil, onde 25,3% da população não possui acesso à internet e, dentre aqueles que possuem acesso, mais de 45,5% somente podem acessar através do celular. (IBGE, 2020). Como esperar que tenha sucesso a adoção de flexibilização da educação presencial quando o Brasil sequer consegue garantir nível mínimo de igualdade social que permita acesso à internet e computador para seus cidadãos?

Ademais, é importante esclarecer que a possibilidade de utilização de TICs no processo educacional, a existência de recursos educacionais abertos e a autorização para flexibilização da educação presencial em nada podem significar a supressão da figura do professor. É importante que não se perca de vista que, embora toda informação esteja na internet, isso não significa conhecimento. (CASTELLS, 2009). Aliás, a produção e a disseminação de significativa quantidade de conteúdo falso diariamente na internet tem sido muito mais uma fonte de desinformação do que de conhecimento. (SINTRA, 2019).

Daí a importância do trabalho do docente, mormente diante da quantidade ilimitada de informações não confiáveis que se encontram nas redes, de modo que é cada vez mais essencial a figura de um professor que guie a jornada em busca da informação completa, confiável e que produza conhecimento de qualidade. O aprendizado, antes de tudo, é uma experiência social e complexa, e que envolve um duplo viés, com um

método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas. (SAVIANI, 2005, p. 263).

A questão social é ponto central do debate acerca da flexibilização da educação presencial com a utilização de educação à distância. Quando se fala em inclusão e dedução do fosso estratégico, é preciso considerar as diferenças sociais e o abismo que isola classes sociais no Brasil,

um problema tão antigo quanto contemporâneo, que ainda na década de 1990 já chamava a atenção:

[f]oi investida muita luta na defesa de um salto histórico imperativo; ficou pelo caminho o estilhaçamento das esperanças perdidas. Hegemonia cultural, ideologia, interesses e poder puderam vergar o arco de uma inovação inesperada e impor um horizonte legal que sufocou o ânimo inventivo dos que praticaram a profissão de fé pedagógica, arrostando todos os sacrifícios para dotar o Brasil de um novo ponto de partida educacional. Não se perdeu tudo. Mas foi impraticável repelir o assalto à razão pedagógica e às suas consequências democráticas avassaladoras. (FERNANDES, 1993, p. 8).

Somos (ainda) um país democrático. Mas estamos longe de ser exemplo de igualdade. Não se pode discutir a possibilidade de flexibilizar a educação presencial sem questionar a indiscutível existência de um fosso digital no Brasil. Mesmo em período de pandemia, a educação deve ser tratada como um processo, com aspectos complexos que devem superar a atrofia para avançar, de modo a reparar as consequências assimétricas geradas no “*espectro de situações que se manifestam no interstício das polarizações existentes entre a paralização total em contraposição à continuidade remota das atividades educacionais*” (SENHORAS, 2020, p. 132), no contexto pandêmico.

As adaptações sociais são, antes de tudo, inevitáveis e necessárias, do ponto de vista sociológico e normativo, cujo respaldo deve estar sedimentado em estudos, dados e estatísticas, acesso à internet de qualidade e equipamentos adequados às TICs. Somente garantindo acesso democrático e igualitário às TICs, aliado à capacitação dos professores para atuação EAD é que se poderá admitir a flexibilização da educação em todas as suas formas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção acerca da funcionalidade da escola, no contexto político social, desde sua origem, passou por distorções no que tange à sua real razão de existência. Considerando o início de uma regulamentação legal, e aqui estipula-se como marco a LDB/61, ficava perceptível o uso da escola como instrumento de formação dos trabalhadores para tão somente atender aos anseios do Estado, da Igreja e dos partidos, em detrimento de uma visão emancipatória da educação.

As diretrizes educacionais da década de 80, são marcadas por uma propensão pedagógica do ensino e aprendizagem, com concepção histórico-crítica, tendo em vista a difusão dos princípios norteadores da democratização e de liberdade de expressão dos países na América Latina. Passa-se então a perceber a educação como uma mediação educacional à prática social global, que é o ponto de partida da prática educativa. Daí decorre o período de sedimentação dos ensinamentos de Paulo Freire, cujo propósito de método pedagógico se apresenta na ideia de que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, embora ocupem posições distintas. É com base nessa concepção que a LDB/96 teria se estruturado.

No entanto, conforme apresentado no presente estudo, o que se verifica é a necessidade de adequação normativa da LDB/96 às novas práticas sociais de ensino, com o uso das ferramentas TICs, sem perder de vista os princípios e fins da educação nacional nela elencados. A partir do momento em que há a decretação do estado de pandemia pela OMS de modo a exigir exigindo métodos preventivos dos países diante dessa realidade, a grande preocupação é quanto às assimetrias educacionais, reafirmação da latente desigualdade social e de infraestrutura, circunstâncias essas de salutar imprescindibilidade na definição de novos paradigmas legais da LDB.

De fato, este parece ser o ponto: estabelecer novas diretrizes para as políticas educacionais que, ao mesmo tempo, proporcionem o constante desenvolvimento da educação no Brasil, sem que isso engesse o sistema e interrompa a possibilidade da sociedade de se adaptar e estabelecer novas relações para atender às demandas que as novas realidades impõem. Em última análise, é a legislação que pode ser atrofiada, e não a sociedade, muito menos o contexto educacional, que somente pode sobreviver enquanto livre para se desenvolver.

É por isso que se tem entendido que o ideal de uma educação crítica e emancipatória continua sendo o grande desafio. Não menos importante que isso, as escolas e universidades ainda estão desafiadas a enfrentar outras forças – que muitas vezes produzem mais desinformação que conhecimento emancipatório. De fato, não se pode esquecer que a atual sociedade é dominada pela informação, fundando-se na chamada sociedade do conhecimento, e tal conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança. Por esta razão que a escola deve ser exaltada como a plataforma de democratização da sociedade, desde que seja posicionada na sociedade como uma base de livre e igual acesso de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Tais situações demonstram uma necessidade de alterações legais que efetivamente levem em conta o aspecto social, desburocratizando o processo legal e aumentando a participação da comunidade escolar em sua elaboração. O que aconteceu nesse período de pandemia foi que

normas como a Medida Provisória n. 934/20, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), e a Portaria MEC nº 544/20 (BRASIL, 2020c), de 16 de junho de 2020, foram fixadas muito mais para atender critérios objetivos (números de dias de aula, carga horária, flexibilização do ensino presencial para alternativas à distância) do que para atender à necessidade de aprendizado dos estudantes. Do outro lado (dos estudantes), nenhuma política pública de iniciativa do governo federal foi elaborada para atender às demandas individuais dos alunos que não possuem acesso às TICs, o que faz com que a educação à distância esteja longe de ser uma ferramenta de acessibilidade e democracia.

Esse tem sido o grande dilema político educacional brasileiro: conciliar interesses de mercado ao ensino formal, conciliar políticas públicas aos interesses privados, e no fim do ciclo fazer com que todas essas ligações retornem à sociedade em forma de efetivo desenvolvimento. E, de fato, passam os anos, mudam as políticas públicas, mas a busca pelo acesso igualitário à educação e ao ensino superior continua sendo um espaço com grande potencial de reflexão crítica da realidade, com incidência sobre a cultura das pessoas.

Não se pode estagnar em uma lei fixa no tempo essa necessidade de expansão que a educação tem, seja por conceitos comerciais e/ou capitalistas, seja por evolução humana. E neste ponto não é o papel que vai ditar as regras, com certeza é o contexto social. Muito mais do que diagnosticar quais as concepções ou necessidades originaram a atual legislação educacional brasileira, a preocupação dos governantes deve estar focada em eliminar pontos de estagnação, exterminar os vazios legais e tecnológicos que freiam o desenvolvimento da educação e dar aplicabilidade às diretrizes e bases educacionais, porque, afinal de contas, é para isso que serve: servir de base, e não para engessar o avanço social.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de. **Pequena história da formação social brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

ANDRIOLI, Antonio Inácio; SANTOS, Robson dos. Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar. **Revista iberoamericana de educación (Online)**. Madrid: OEI, p. 87-102, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros; DOS SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. A administração escolar durante o golpe militar e após a ruptura democrática de 2015: as políticas educacionais de uma autonomia escolar em cheque. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, n. 9, p. 368-389, 2018.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**. São Paulo: Alfa-Omega, 4 v., 1975-1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 20 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (1934). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 20 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (1937). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em 20 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (1946a). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 464**, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (1969). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm#art19). Acesso em 20 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 580** de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (1938) Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 19 set. 2020.



BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048** de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). (1942) Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm)>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073** de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. (1942a) Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244** de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. (1942b) Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.436** de 03 de julho de 1942. Abre, pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o crédito especial de 60:000\$0 (sessenta contos de réis), para representação na inauguração de Goiânia. (1942c) Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4436-3-julho-1942-414591-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.481** de 16 de julho de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. (1942d) Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4481.htm)>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.984** de 21 de novembro de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (1942e) Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4984-21-novembro-1942-415010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530** de 02 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm). Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621** de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial. (1946b) Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm). Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.850** de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. (1931) Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.851** de 18 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (1931a) Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.890** de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. (1931b) Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em 20 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (1968). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm). Acesso em 20 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 20 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.530**, de 07 de dezembro de 2017. Altera Leis diversas. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm). Acesso em 20

mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979** de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019 (2020). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm). Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934/20**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (2020a) Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 21 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188/20**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). (2020b) Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 19 set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544/20**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. (2020c) Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 21 de jun. de 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010.

CASTANHA, Andre Paulo (coord). Estudo Militar e as Reformas Educacionais. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, vol. I, nº 1, p. 227/231, jan.-jul. 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2009;

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. A Evolução da Educação Superior Privada no Brasil: Da Reforma Universitária de 1968 à Década de 2010. **Revista Radar**, n. 46, p. 07-12, agosto 2016.

CUNHA, Ettore Dalboni. Ação Popular. **Revista Jurídica Consulex**, Brasília, v. 6, n. 121, p. 32-34, jan. 2002

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo e Niterói: Cortez, EDUFF e FLASCO, 1991.

FARENZENA, Nalu. **A Política de Financiamento da Educação Básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FERNANDES, Florestan. **LDB**: impasses e contradições. Centro de documentação e informação. Brasília: Câmara dos Deputados, 1993.

FERNANDES, Angela Viana Machado; SILVA, Carmen Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (org). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Projeto de Lei e Exposição de motivos de Clemente Marriani**. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/CMa/textual/projeto-de-lei-e-exposicao-de-motivos-apresentada-por-clemente-mariani-ministro-da-educacao-e-saude-ao-presidente-eurico-gaspar-dutra-e-emendas-el>. Acesso em 20 mai. 2020.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Financiamento Estudantil**. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em 18 jun. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Escola de Qualidade para Todos: apresentação, programa, resumos**. Porto Alegre: ANPAE; UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. Disponível em <http://www.isecure.com.br/anpae/342.pdf>. Acesso em 20 mai. 2020.

GALLO, S. e MORAES, J.D. Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C. (Orgs.), **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III – *Séc. XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. pp.87-99.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GRANADOS, Patricia Delgado; SEGURA, Rocío Illanes; LUCIO-VILLEGAS, Emilio. Políticas educativas en tiempo de coronavirus. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 6, n. 2, p. 4-6, mai.-ago.2020.

HELLER, Agnes. **Sociologia de La Vida Cotidiana**. 4.ed. Madrid: Ediciones Peninsula, 1994. p. 115

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Estatísticas do Século XX**. Disponível em [https://seculoxx.ibge.gov.br/\\_populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao.html](https://seculoxx.ibge.gov.br/_populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao.html). Acesso em 20 mai. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **PNAD Contínua 2018: TIC**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em 18 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 20 jun. 2020.

KUENZER, Acácia. **O Trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MEC. Ministério da Educação. **Coronavírus**: monitoramento das instituições de ensino. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em 20 jun. 2020.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. **A construção da liberdade**. São Paulo: Convívio, 1977.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Coronavírus 2019**. Disponível em <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em 20 jun. 2020.

OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. **Porcentagem de Graduandos Beneficiários do FIES**. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/12-ensino-superior/estrategia/12-5-fomento-a-diversidade/porcentagem-de-alunos-beneficiarios-do-fies>. Acesso em 20 jun. 2020.

PEREIRA, Sueli Menezes. Estado neoliberal e políticas educacionais no Brasil: refletindo sobre a descentralização administrativa e o papel da comunidade na gestão escolar. In: ALONSO, Cleuza. (org.). **Reflexões sobre políticas educativas**: I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Santa Maria: 2005

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A Educação Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1999. p.36

RAMAL, Andrea Cecília. **A nova LDB: destaques, avanços e problemas**. Salvador: Revista de Educação CEAP, ano 5, no. 17, junho de 1997, p. 05 - 21.

RANIERE, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação**: em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: UNESCO/USP, 2018.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Ed. Vozes. Petrópolis 1986.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937-1945). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 137-163, 2012.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html). Acesso em 12 jun. 2020.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino. (org.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, José Afonso da. **Comentário Contextual à Constituição**. 3. ed. Malheiros, 2007.

SILVA, Tais Andrade da. **A igreja católica no debate da LDB de 1961: ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do estado**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SINTRA, Marta Catarina Dias. **Fake News e a Desinformação: perspetivar comportamentos e estratégias informacionais**. 2019. Dissertação para o Mestrado em Gestão e Curadoria de Informação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2019.

SOUZA, Jessé. **A construção da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

UNESCO. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 17 jun. 2020.

UNESCO. **Declaração REA de Paris**. Paris, 2012. Disponível em [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese\\_Declaration.html](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html). Acesso em: 19 jun. 2020.

UNESCO. **Diretrizes para Recursos educacionais abertos (REA) no Ensino Superior**. 2015. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232852por.pdf>. Acesso

*A construção histórico-normativa da LDB e a necessidade de adequar o sistema educacional brasileiro ao contexto pós-pandemia*

em: 19 jun. 2020.



