



unopar

---

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DAS  
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

LUIZ HENRIQUE GOMES DA SILVA

**O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE:**  
A Interpretação e Representação do ECA Pelos Educadores

---

Londrina  
2016

LUIZ HENRIQUE GOMES DA SILVA

**O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE:**  
A Interpretação e Representação do ECA Pelos Educadores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bernadete de Lourdes Streisky Strang.

Londrina  
2016

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU  
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA,  
DESDE QUE CITADA A FONTE.**

**Dados Internacionais de catalogação-na-publicação  
Universidade Norte do Paraná  
Biblioteca Central  
Setor de Tratamento da Informação**

S58e Silva, Luiz Henrique Gomes.  
O estatuto da criança e do adolescente: a interpretação e  
representação do ECA pelos educadores /Luiz Henrique  
Gomes Silva. Londrina: [s.n], 2016  
121f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias  
para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Univer-  
sidade Norte do Paraná.  
Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bernadete de Lourdes Streisky  
Strang  
1 - Ensino - dissertação de mestrado - UNOPAR 2-  
Escola 3- Estatuto 4- Representação 5- Comunidade escolar  
I- Strang, Bernadete de Lourdes Streisky; orient. II-  
Universidade Norte do Paraná.

CDU 37.014.5

LUIZ HENRIQUE GOMES DA SILVA

**O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE:**  
A Interpretação e Representação do ECA Pelos Educadores

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias, área e concentração em Formação de Professores e ação docente em situações de ensino como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Bernadete de Lourdes Streisky Strang  
UNOPAR

---

Prof. Dr. Celso Leopoldo Pagnan  
UNOPAR

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Irandi Pereira  
MPACL/UNIAN-SP

Londrina, 8 de Março de 2016.

Dedico este trabalho a todas as crianças na  
pessoa da Isabela, minha sobrinha expressão  
da pureza da criança.

## **AGRADECIMENTOS**

À Edy Simone Del Grossi, mulher que esteve ao meu lado durante a realização desse trabalho, e que me torna uma pessoa melhor a cada dia;

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bernadete de Lourdes Streisky Strang, pela orientação pelo carinho e determinação para a conclusão desse trabalho;

À Dr<sup>a</sup> Irandi Pereira, pela nova amizade;

À Ms. Fernanda Serrano, velha amizade;

Ao professor Henrique Gambaro pela orientação profissional;

Ao professor Marcelo Gonçalves pela parceria profissional;

Aos professores do programa que compartilharam suas experiências acadêmicas;

Aos meus familiares que sempre me deram força e estiveram presentes nessa jornada.

“O professor não ensina o que ele sabe, ensina o que ele é.”

(Luiz Schettini Filho)

SILVA, Luiz Henrique Gomes. **O Estatuto da Criança e do Adolescente: a interpretação e representação do ECA pelos educadores.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, UNOPAR, Londrina, 2016.

## RESUMO

Os educadores enfrentam cotidianamente o desafio de garantir obediência às regras por parte dos alunos para a condução do processo pedagógico. Conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente pode contribuir para a realização dos objetivos almejados pela educação. É preciso destacar que a todo direito corresponde a um dever. Assim sendo, não é diferente com relação aos direitos conferidos à criança e ao adolescente que se encontram numa situação especialíssima – de pessoas em desenvolvimento – portanto destinatárias de direitos específicos, o que não se confunde com ausência de deveres e responsabilidades. São constantes as afirmações que condenam o Estatuto, por populares e até por profissionais da educação, e na maioria dos casos não guardam relação com a realidade social, política e jurídica. Essa pesquisa pretende compreender essa realidade, delineando a interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente pela comunidade escolar, buscando a sua devida representação no estabelecimento de ensino. Para tal será utilizado o estudo de caso, realizado numa escola da região central da cidade de Londrina -PR, através da aplicação de questionário no intuito de evidenciar a interpretação que os profissionais dessa escola fazem do Estatuto da Criança e do Adolescente. O Poder Simbólico de Pierre Bourdieu constitui-se o principal referencial teórico para situar a representação do Estatuto no espaço escolar.

**Palavra-chave:** Escola. Estatuto. Representação. Comunidade escolar.

SILVA, Luiz Henrique Gomes. **The Statute of Children and Adolescents: the interpretation and representation of the ECA by educators.** 2016. 121 p. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, UNOPAR, Londrina, 2016.

### **ABSTRACT**

Educators face daily the challenge of ensuring compliance with rules by the students for conducting the educational process. Knowing the Statute of Children and Adolescents can contribute to the achievement of desired goals for education. It is worth noting that all right corresponds to a duty. Therefore, it is no different with regard to rights of children and adolescents who are in a very special situation - people in development - not to be confused with specific rights, nor with the absence of duties and responsibilities. They are contained in the statements condemning the Statute for popular and even by professional education, and in most cases no relation to the social, political and legal. This research aims to understand this reality, outlining the interpretation of the Statute of Children and Adolescents by the school community, seeking their due representation in schools. To do this we will use the case study, carried out in a school in the central region of the city of Londrina Pr through a questionnaire in order to highlight the interpretation that professionals of this school assign the Statute for Children and Adolescents. Pierre Bourdieu's symbolic power constitutes the main theoretical framework to situate the representation of status at school.

**Keyword:** School. Statute. Representation. School community.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino religioso (1934).....	27
Quadro 2 - Competência legislativa da união (1934) .....	29
Quadro 3 - Obrigatoriedade e gratuidade (1934) .....	30
Quadro 4 - Financiamento do ensino (1934).....	31
Quadro 5 - Direito à educação (1934) .....	32
Quadro 6 – Família (1934) .....	32
Quadro 7 - Competência legislativa (1937) .....	34
Quadro 8 – Financiamento (1937).....	35
Quadro 9 - Direito à educação (1937) .....	36
Quadro 10 - Família (1937) .....	37
Quadro 11 - Infância e juventude (1937).....	38
Quadro 12 - Ensino religioso (1937).....	39
Quadro 13 - Competência legislativa (1946, 1967, 1969) .....	41
Quadro 14 - Organização dos sistemas de ensino (1946, 1967, 1969) .....	42
Quadro 15 - Direito à educação (1946, 1967, 1969) .....	43
Quadro 16 - Obrigatoriedade e gratuidade(1946, 1967, 1969).....	44
Quadro 17 - Ensino religioso (1946, 1967, 1969).....	45
Quadro 18 – Financiamento (1946, 1967, 1969).....	46
Quadro 19 - Infância e juventude (1956, 1967, 1969).....	47
Quadro 20 - Família (1946, 1967, 1969) .....	48
Quadro 21 - Competência legislativa (1988) .....	55
Quadro 22 – Financiamento (1988).....	57
Quadro 23 - Organização dos sistemas de ensino (1988) .....	58
Quadro 24 - Direito à educação (1988) .....	59
Quadro 25 - Infância e juventude (1988).....	60
Quadro 26 – Família (1988) .....	61
Quadro 27 – Instrumento ECA.EDU: frequência das respostas e breve descrição.	109

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS CONSTITUIÇÕES</b> .....	15
2.1	DO IMPÉRIO À REPÚBLICA .....	17
2.2	A DÉCADA DE 30 E O ESTADO NOVO .....	24
2.3	A SEGUNDA REPÚBLICA .....	39
2.4	A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	50
<b>3</b>	<b>O MENOR DE IDADE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	62
3.1	DA DOCTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR À DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL.....	69
3.2	O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A EDUCAÇÃO ....	74
3.3	DIREITOS, DEVERES E RESPONSABILIDADE DOS EDUCANDOS.....	86
<b>4</b>	<b>DISCUSSÃO E RESULTADOS</b> .....	102
4.1	MATERIAIS E METODOS .....	102
4.1.1	Validade Interna do Instrumento ECA.EDU.....	102
4.1.1.1	Validade de conteúdo: fundamentação .....	102
4.1.1.2	Validade de conteúdo: aplicação.....	103
4.1.1.3	Validade de conteúdo: resultados .....	103
4.1.1.4	Reprodutibilidade: fundamentação .....	105
4.1.1.5	Reprodutibilidade: aplicação.....	105
4.1.1.6	Reprodutibilidade: resultados .....	107
4.2	O INSTRUMENTO ECA. EDU.....	108
4.2.1	Resultados - Questões .....	109
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117

## 1 INTRODUÇÃO

As escolas enquanto instituições de ensino, como espaços de educação, desenvolvimento e preparação, convivem cotidianamente com as dificuldades vividas pelas famílias brasileiras. Dentre os principais problemas enfrentados pela comunidade escolar destacam-se: indisciplina, violência, falta de recursos, dependência de drogas e alcoolismo, evasão escolar, baixo desempenho dos alunos, dos professores e de toda a comunidade escolar, enfim, situações que sobrecarregam a comunidade escolar, exigindo esforços para a realização do processo pedagógico, resultando no fraco desempenho de professores e da gestão escolar.

Reproduzem-se as reclamações dos professores afirmando que a lei, de uma maneira geral, confere direitos aos alunos, mas não lhes impõe deveres. Ou ainda, que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990b) protege excessivamente o público a que se destina contribuindo assim para a ocorrência continuada dos problemas de indisciplina e violência envolvendo alunos, refletindo “crenças e ideias [...] sem correspondência com a realidade social, política e jurídica” (MOURA, 2013, p. 92).

Tendo em vista as recorrentes reclamações acerca do conteúdo legal, no tocante ao direito educacional, que povoam nosso cotidiano (MOURA, 2013) torna-se necessária a compreensão sistemática da legislação, sobretudo do Estatuto da Criança e do Adolescente, para de fato, verificar se as referidas reclamações procedem, ou resultam da dificuldade de interpretação e a consequente representação inadequada dos ditames legais, contribuindo assim para a perpetuação do entendimento sobre os problemas de indisciplina, bem como das dificuldades para as devidas soluções, sem olvidar as responsabilidades inerentes à comunidade escolar, bem como a ação docente.

A implementação de políticas públicas na área de educação contam com a adesão da escola como espaço de formação, fomentando um amplo conhecimento sobre o ECA, e o legislador a par da situação, através da lei 11.525/2007, adiciona o parágrafo 5º, no artigo 32 da LDBN, (BRASIL, 1996) tornando obrigatória a inclusão de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.

"Artigo 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9

(nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, [...]” (BRASIL, 1996).

É possível inferir a dificuldade no cumprimento da lei em questão, em vigor desde 26 de setembro de 2007, que resultou na inclusão do parágrafo 9º no Artigo 26 da LDBN, através da Lei 13.010 de 2014, em vigor desde 03 de julho de 2014, prevendo a inclusão como temas transversais nos currículos escolares da educação básica, conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, tendo como diretriz o próprio ECA.

Artigo 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o *caput* deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014). (BRASIL, 1996).

Para a efetivação dessa disposição legal seria de se supor que os professores de uma maneira geral compreendessem o ECA, de forma a garantir minimamente o cumprimento da estrutura curricular ao mesmo tempo em que dissemina a representação desses conteúdos no campo educacional.

É preciso destacar que a todo direito corresponde um dever. Assim sendo, não é diferente com relação aos direitos conferidos à criança e ao adolescente que se encontram numa situação especialíssima – de pessoas em desenvolvimento – portanto destinatárias de direitos específicos, o que não se confunde com ausência de deveres e responsabilidades.

Tanto as crianças quanto os adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos após o advento da Constituição Federal de 1988. Nessa nova realidade, reforçada pela convenção dos Direitos da Criança, e confirmada entre nós pelo Estatuto, à condição de sujeito de direitos lhes impõem os deveres inerentes à sua condição peculiar, bem como a responsabilidade pelo cumprimento desses deveres.

Para elucidação das responsabilidades e também dos deveres é

necessária uma interpretação sistemática dos vários instrumentos normativos dirigidos ao público infanto-juvenil. Assim, almejando compreender essa realidade, a pesquisa utilizou o método de estudo de caso, sobretudo pela especificidade do problema de pesquisa que considerou a compreensão do ECA pelos educadores de uma determinada escola e sua representação nesse espaço. A estratégia de investigação mostrou-se adequada, possibilitando realizá-la em profundidade, reconhecendo a sua complexidade e recorrendo-se para isso, a todos os métodos que se revelem apropriados.

Segundo Yin, o “estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas” (YIN, 1994, p. 9).

Assim, através da metodologia eleita, foi possível divisar as críticas e o entendimento dos professores sobre o Estatuto, no afã de compreender como eles interpretam o ECA, e a representação desse diploma legal, interferindo efetivamente no cotidiano escolar. Aqui surge a necessidade de confirmação da hipótese inicial: os educadores compreendem e conseqüentemente interpretam adequadamente o Estatuto da Criança e do Adolescente? São fundadas as reclamações sobre o excesso de proteção que o Estatuto confere aos alunos?

Iniciou-se a revisão de documentos analisando o direito educacional nas Constituições brasileiras entre 1824 até 1988, para entender como e por quê o direito educacional, positivado atualmente não só na Constituição Federal de 1988, mas em vários outros dispositivos, como a LDBEN, e, especificamente no Estatuto, tornou-se um instrumento de insatisfação dos educadores de uma maneira geral.

Posteriormente, a revisão documental se ateve à legislação brasileira voltada ao menor de 18 anos completos, iniciando em 1830, com o Código Penal do Império, primeira menção ao menor de idade na legislação brasileira, até os dias de hoje. A preocupação foi explorar essa trajetória, para melhor compreender a transição da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral adotada pela Constituição Federal de 1988, reforçada pela Convenção dos Direitos da Criança, que veio a ser regulamentada pelo Estatuto em 1990.

Para mapear a interpretação do ECA na comunidade escolar, foram aplicados e respondidos questionários (Escala Likert), pelos educadores da comunidade escolar da Escola “A”, da região central da cidade de Londrina-Pr, que

possui IDEB de 5,2, Taxa de Evasão baixa (0,2) e não tem nenhum aluno cumprindo medida socioeducativa, cujas características poderiam favorecer uma interpretação adequada dos conteúdos legais. A descrição pormenorizada dessa fase de pesquisa encontra-se no capítulo 4, intitulado: “Discussão e Resultados”.

A Teoria do Poder Simbólico, de Pierre Bourdieu, norteou o desenvolvimento da pesquisa, para análise da subjetividade que permeia o tema em questão. A escolha do referencial teórico mostra-se adequada, pois emprega o conceito de *campo de produção* como espaço social de relações objetivas, facilitando a compreensão do *campo de pesquisa* como espaço de lutas e sobreposição de forças simbólicas.

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se aplica, das coisas materiais e simbólicas que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos produtores e as obras por eles produzidas [...] (BOURDIEU, 1989, p. 69).

Os sistemas simbólicos exercem poder estruturante (conhecer o mundo) cuja construção decorre da função que esses sistemas simbólicos possuem de integração social para determinado consenso e que representa nesse caso o da hegemonia, ou seja, de dominação. Nas escolas o enfrentamento constante entre alunos e educadores reflete a dificuldade para referido consenso.

Assim, “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder, que dependem na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes” (BOURDIEU, 1989, p. 11). No decorrer da pesquisa a discussão teórica revelou destacou a compreensão de dois aspectos relevantes: O primeiro deles é a construção do direito educacional, elemento forte nas Constituições brasileiras, a partir de 1934, que reflete o jogo político eivado de forças simbólicas, calcadas na conquista do poder, além de favorecer a compreensão do direito como um sistema simbólico, cujo trabalho contínuo de racionalização próprio faz com que o sistema das normas jurídicas apareça “como totalmente independente das relações de força que ele sanciona e consagra” (BOURDIEU, 1989, p. 212).

O segundo aspecto diz respeito à importância da teoria na reflexão sobre os deveres e obrigações do educando, visto que a escola também é um campo social, na qual as forças simbólicas estão em constante enfrentamento e na

qual a adequada interpretação do ECA, será fundamental para impedir que qualquer forma de violência simbólica possa ser perpetrada no espaço escolar, seja pelo professor, pela comunidade escolar (Diretores, Pedagogos, Professores ou funcionários), seja pelo educando nas relações estabelecidas entre esses atores.

De acordo com Bourdieu, a teoria objetivista tende a integrar não só as representações que os agentes têm do mundo social, mas também reúne a sua contribuição para a construção desse mundo por meio do trabalho de representação. A percepção do mundo social é produto de uma dupla construção social: de um lado objetivo (instituições e autoridades) e de outro lado, subjetivo que estão sedimentados na linguagem (BOURDIEU, 1989).

Pelos resultados dos questionários aplicados, pode-se inferir que os educadores de uma maneira geral não apresentam total compreensão do Estatuto da Criança e do Adolescente, fundado na Doutrina da Proteção Integral, dificultando a relação que se estabelece entre professor e aluno, caso em que as lutas propriamente simbólicas colocam em jogo a conservação ou a transformação dessas relações de forças simbólicas.

Ensinar direitos não é tarefa fácil e pressupõe ensinar também os deveres correspondentes, pois um não existe se o outro, e a partir daí as responsabilidades dos educando pelos seus atos, pelas suas omissões e também pela violência simbólica que por vezes praticam, alheios ao que isso significa ou representa, mas o fazem com veemência, pode ser evitada, contribuindo para a construção de modelo de escola que cumpra os objetivos da educação e efetivamente proteja a criança e o adolescente.

## 2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS CONSTITUIÇÕES

É da natureza do ser humano como também necessário a sua sobrevivência o inter-relacionamento com os semelhantes. Dessa necessidade de relacionar-se é que surge o direito como ciência social, cujas normas determinam o comportamento que o homem deve assumir para a harmonização da vida coletiva.

A Ciência jurídica é concebida por seus integrantes como a história do desenvolvimento interno dos seus conceitos e dos seus métodos, assim considera-se o direito como um sistema fechado e autônomo, cuja dinâmica só pode ser entendida segundo esta lógica.

Entretanto, verifica-se muitas vezes numa situação oposta, isto é, de se desconsiderar o direito como um sistema simbólico e detentor de um discurso específico, o que acaba por abster-se da contribuição específica que o direito pode dar ao cumprimento de suas presumidas funções (BOURDIEU, 1989).

A educação escolar desfruta atualmente de uma posição destacada no nosso ordenamento jurídico. Caracterizada como direito social, tem como um de seus objetivos a formação para a cidadania, garantidos, entre outros, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Convenção dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990a) o que é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) entre outros instrumentos normativos.

Art. 205. 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).

Preambulo: [...] Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade; e Artigo 29. 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: [...]d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena (BRASIL, 1990a).

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, [...] (BRASIL, 1990b).

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 (BRASIL, 1996).

Nem sempre foi assim, o que nos levou a verificar o regramento da matéria nas Constituições que nortearam a legislação brasileira ao longo do tempo, resultando no direito educacional tal como se encontra estabelecido pelas normas jurídicas.

A Constituição Federal desempenha papel destacado no campo jurídico, “campo de produção, como espaço social de relações objetivas” (BOURDIEU, 1989). Essa normativa ocupa o topo da pirâmide hierárquica das normas no direito brasileiro, o que vale dizer que todos os instrumentos normativos estão abaixo e de acordo com o texto Constitucional. A Constituição traça os princípios de natureza impositiva, orientadores de toda a normatividade voltada para a educação e para a garantia dos direitos dos cidadãos (FERREIRA, 2010).

Pela análise do texto constitucional e das leis específicas da área educacional, buscou-se primeiramente refletir sobre a construção do direito à educação, para a devida compreensão da influência que o Estatuto da Criança e do Adolescente deve, ou deveria exercer sobre a comunidade escolar.

Observa-se a importância compreender o direito educacional, pois a representação do ECA no espaço escolar perpassa a noção do direito à educação e todas as implicações de ordem jurídica que circundam esse direito.

Atualmente o direito à educação eleva-se a condição de direito social e mais ainda, apresenta-se como um direito fundamental de todo cidadão brasileiro. Esta é uma característica fundamental do Estado Democrático de Direito,

[...] com referência à questão da cidadania, dignidade da pessoa humana, a busca por uma sociedade livre, justa e solidária, com redução das desigualdades sociais, sendo que com esta opção a Constituição deixou de ser um sistema de normas, conforme a visão clássica do positivismo, para transformar-se em um sistema de valores e princípios. (DUARTE, 2003, p. 11).

Em nosso ordenamento jurídico, o direito à educação é classificado como um direito público subjetivo que pode ser exigido do Estado caso não seja espontaneamente atendido, conforme estabelecido em lei (BRASIL, 1988, 1990b, 1996), o que denota a sua relevância reconhecida pelo legislador que assim dá nova

dimensão ao direito educacional.

Nem sempre o direito à educação foi tratado com a devida atenção. Pode-se dizer que foi depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que se estabelece nova realidade, na qual crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, merecedores de proteção especial, dada a sua condição de pessoa em desenvolvimento, quando então deve se tornar efetiva a defesa dos seus direitos, dentre eles o direito à educação que merece destaque, dada sua relevância legalmente reconhecida.

## 2.1 DO IMPÉRIO À REPÚBLICA

A fase monárquica, com a instalação da Corte no Rio de Janeiro, inicia-se com a chegada de Dom João VI, em 1808. Antes disso a colonização pelo sistema de capitânicas hereditárias é a referência do início da colonização do nosso país.

Essa organização de poder teve efetiva atuação, em face da extensa dimensão territorial que resultou numa fragmentação do poder real e efetivo (SILVA, 2010).

Após 210 anos de educação jesuítica (1549-1759), a força da Igreja Católica ainda era inquestionável, dando azo à preocupação de garantir a educação para todos, embora somente a letra da lei, não teria força necessária para sua real concretização, haja vista a marginalização social com índice de analfabetismo “próximo a 83% para uma população de mais de 14 milhões de pessoas” (FERREIRA, 2010, p. 23).

Vale lembrar que desde a implantação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, suprimiu as escolas e colégios jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias, criando aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, para substituir a falta de escolas.

As aulas régias eram autônomas e isoladas, sem articulação umas com outras e sem um sistema nacional de ensino capaz de nortear a educação como um todo. Além dessas, existiam outras formas de educação, tais como em seminários e escolas de diversas ordens religiosas. As aulas régias de certa maneira representaram o arremedo da instituição da educação pública, que nessa época, não significava educação popular, mas cujas diretrizes político-pedagógicas,

traçadas pelo governo monárquico de D. José I, foram implantadas pelo Marques de Pombal, seu ministro mais importante. (CARDOSO, 2010).

A relação de forças nessa época histórica era representada pelos interesses da Coroa, em contraposição aos interesses da igreja, difundidos pela educação. As forças simbólicas se faziam presentes no campo social em que se exercia o jogo político. Tratando-se de uma monarquia é fácil perceber o poder simbólico instituído.

Como afirma Bourdieu sobre o poder político, esse campo é entendido como campo de força e como campo de luta que pretende transformar a relação de forças ao mesmo tempo em que confere a este campo a sua estrutura em dado momento (BOURDIEU, 1989).

Entretanto, como se verá no decorrer do texto, Bourdieu pondera que “reduzir o agente ao papel de executantes leva a um determinismo que simplifica a visão” (BOURDIEU, 1989, p. 77). Isso porque a força simbólica do Estado, no campo político da época, concebia a educação apenas como um instrumento a serviço da construção da Nação – era o ideal iluminista - longe da ideia emancipadora voltada para a formação do cidadão, presente nas preocupações do mundo político no final dos XIX e início dos XX.

Desse modo, a pesquisa pretendeu evidenciar a luta simbólica que se verificou em diversos momentos da nossa história, presente nas alterações que se verificam nas Constituições brasileiras, desde a compreensão do direito como um sistema simbólico, até a compreensão do direito educacional tal qual se apresenta nos dias de hoje.

Na época da proclamação da Independência do Brasil em 1822, a escola pública era difundida e integrada a um projeto de “construção da nação”, embora combinasse “pressupostos iluministas com o ideário liberal, ainda que num contexto escravocrata.” (VEIGA, 2007, p. 131).

A educação encontrava sua razão de ser no plano de governo, e essa dependência não era emancipadora da educação, pois a condicionava as ideias adotadas pelo Estado e reconhecidas como prioridade nacional.

Segundo Bourdieu, a política é lugar, por excelência, da eficácia simbólica, ação que se exerce por sinais capazes de produzir coisas sociais (BOURDIEU, 1989).

Desde a fase monárquica, portanto, é possível observar a eficácia simbólica para a produção de coisas sociais. A construção da nação era sem dúvida o elemento motivador na condução dos negócios do Império. Certamente o espaço social ainda não era visto como um campo político de produção social, mas já se verificam forças simbólicas, ainda que consensuais, sobretudo na área de educação.

Foi justamente com esse objetivo que a instrução surge como direito fundamental de garantia individual dos cidadãos brasileiros, estabelecido pela Constituição outorgada em 1824, onde se lê textualmente:

Artigo 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

Nesse momento histórico, o regramento do direito à educação limitou-se a proclamar a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos brasileiros, assim como, determinou que o ensino de ciências, belas letras e artes fossem ministrados nos colégios e universidades.

A Constituição Imperial de 1824, em sintonia com as diretrizes liberais, estabeleceu o direito à instrução como uma das garantias de liberdade e de igualdade entre os cidadãos. Levando em conta as particularidades da realidade social desses anos, a Lei acabou por definir também a abrangência e os limites da cidadania, o que, conseqüentemente, “definia também o direito à educação escolar.” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 30).

A primeira Lei Nacional relativa à educação primária, elaborada em 1827, regulava o salário dos professores, o currículo das escolas primárias e a gratuidade do ensino. Oriunda de um Estado centralizado, regido por uma monarquia, onde as províncias não eram dotadas de autonomia, e repassavam seus impostos à Corte Imperial, várias delas apresentavam movimentos contestatórios na busca de um projeto de Nação (CURY, 1997b).

Mais tarde, com a vigência do Ato Adicional de 1834, redefiniu-se a competência em matéria de educação. Desta feita, delegou-se às Províncias a autonomia de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário. Assim, restava ao governo central, “através da pasta do Ministério do Império, a gestão de

ambos os graus na Corte e do ensino superior em todo o país.” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 34).

A fragmentação e diferenciação do poder real e efetivo, sedimentados pela vida colonial (SILVA, 2010), aliados à discrepância de investimento entre as diferentes Províncias e ao desinteresse dos políticos quanto à propagação da instrução primária e secundária, originaram diferenças entre as regiões no tocante à generalização desses segmentos. Diga-se que essa descentralização Provincial resultou para a educação em desigualdades historicamente construídas que ainda hoje contribuem para marcar as diferenças de desenvolvimento entre as regiões do país.

Em função dessa realidade, Gondra e Schueler (2008) apontam em seus estudos que surgiram “formas heterogêneas de educação e de acesso à instrução, via de regra, no âmbito doméstico ou familiar, ao longo do século XIX.” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 35).

A preocupação governamental, cuja ação estava mais voltada à intervenção e controle estatal do que a efetiva garantia da gratuidade e universalização da instrução primária, não era suficiente para afastar a dificuldade de assegurar esse direito a todos os cidadãos brasileiros. Todavia, a centralização promovida pelo governo imperial encontrava resistência junto aos federalistas, já desde a Constituinte de 1823, de cujos esforços redundaram na Proclamação da República em 15 de novembro de 1889.

Em 21 de dezembro de 1889 foram convocadas eleições gerais para a formação da Constituinte destinada a elaborar a primeira Constituição da República. A Assembleia Constituinte fora eleita e constituída, sob a presidência de Prudente de Moraes<sup>1</sup>. Publicada em 24 de fevereiro de 1891, a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil foi inspirada na Constituição norte-americana (GUSMÃO, 1957).

A Constituição de 1891, primando pela organização da República, avançou no sentido da defesa dos direitos civis e da ampliação dos direitos políticos. Além disso, essa carta magna iniciou a fase republicana da nossa vida política, mantida tradicionalmente, salvo com graves interrupções na Era Vargas (1930-1946), até a atualidade e, ressalvadas as restrições do período militar (1964-1984),

---

<sup>1</sup> Presidente da Assembleia Nacional Constituinte de 1891.

ainda que o Estado tenha conservado a natureza de República.

Essa mesma República absorveu os princípios dominantes da filosofia política americana, a democracia republicana e o federalismo, momento em que fora estabelecida a tripartição dos poderes, como “órgão de soberania nacional o Poder Legislativo, o Executivo e o Judiciário, harmônicos e independentes entre si.” (SILVA, 2010, p. 78).

Nesse sentido, observa-se que o campo político, entendido como um campo de força e como campo de luta, pretende transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento. Isso faz com que a vida política possa ser descrita na lógica da oferta e da procura distribuindo de forma desigual os elementos de produção de uma representação do mundo social, explicitamente formulada (BOURDIEU, 1989).

O grande acontecimento esteve reconhecidamente na instituição do regime republicano, talvez por isso a Constituição de 1891, silenciou sobre a gratuidade da educação em âmbito nacional que ficava a cargo dos Estados, a possibilidade de fazer constar nas Constituições Estaduais, tanto a gratuidade, como eventualmente, sua associação com a obrigatoriedade (CURY, 2008).

Sob o regime republicano, o país almejava avanços na construção da ideia de Nação, o que viria através de investimentos na educação. Infelizmente, nessa transição de Império para República a educação não teve a atenção devida, o que só aconteceria na próxima Carta Magna brasileira, em 1934.

Característica marcante adotada pela Constituição de 1891, calcada na autonomia dos Estados a quem eram conferidas competências remanescentes, ou seja, todo poder ou direito que não lhes fosse negado expressa ou implicitamente pela constituição era-lhes facultado. Os Estados adquiriam vida própria com a proclamação das liberdades democráticas, perfilhando o regime representativo (SILVA, 2010). A delegação de autonomia às províncias constante na Constituição do Império em 1824, fora mantida no início da República com a delegação de autonomia aos Estados membros em matéria educacional.

Apesar de pressões sociais, durante a primeira República não houve êxito nas tentativas legais de se constitucionalizar a obrigatoriedade do ensino, nem tampouco de se consolidar maior participação da União no ensino obrigatório, que era então dividido com os Estados (CURY, 2008). Contudo, as pressões da sociedade, futuramente renderiam frutos. Como sustenta Pierre Bourdieu:

Se as relações de força objetivas tendem a reproduzir a visões de mundo que contribuem para a permanência dessas relações, é porque os princípios estruturantes da visão do mundo radicam nas estruturas objetivas do mundo social (BOURDIEU, 1989, p. 142).

Ora, a visão de mundo que começava a ser delineada com a Constituição Republicana, apesar do avanço para o desenvolvimento da Nação, já acenava para a obrigatoriedade do ensino, reconhecendo um caminho para o desenvolvimento do país. Mesmo sem a devida atenção para a educação, como resultado dessas “forças simbólicas” é na República que a escola pública será consolidada. Saviani (2006), afirma que com o amparo dos Estados federados, o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino para toda a população.

O mesmo autor assevera ainda que na esfera dos Estados, em âmbito federativo, a tentativa mais avançada em direção a um verdadeiro sistema de educação no início do regime republicano foi aquela que se deu no Estado de São Paulo, com a implantação dos grupos escolares em 1890 (SAVIANI, 2006). A partir desse evento, tentou-se preencher os critérios necessários para a organização dos serviços educacionais na forma de sistema.

A Reforma da Instrução Pública paulista foi instaurada entre 1890 e 1896 e instituiu o Conselho Superior de Instrução Pública, a Diretoria Geral e os Inspetores de Distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior. Mesmo que essa reforma não tenha se consolidado plenamente, o modelo inaugurado em São Paulo acabou se tornando referência para os outros estados, durante a primeira república, era o “Grupo Escolar”, instituição conhecida por boa parte dos brasileiros, desapareceu de cena somente nos anos de 1970. (SAVIANI, 2006).

O regionalismo também é um caso particular de lutas propriamente simbólicas, nas quais está em jogo a transformação das relações de forças simbólicas e das vantagens econômicas e simbólicas. No caso do Brasil, o interesse dos Estados membros pela educação no final dos XIX, ainda era precário, como já dito, pois o financiamento dessa conta era totalmente bancado pelo Estado, sem intervenção federal. Se por um lado esse fato acarretou nas desigualdades já mencionadas, por outro, viabilizou reformas substanciais nos Estados da federação mais bem estruturados economicamente.

Por essa época, foram poucos os Estados da Federação a proclamar a gratuidade da escola primária. A associação da obrigatoriedade com a gratuidade só foi garantida em quatro unidades da federação. Cada Estado membro tomava conta de si mesmo no ensino primário e oferecia muito pouco ensino secundário. Diplomas eram válidos somente no Estado de emissão e a única unicidade estava na laicidade do ensino (CURY, 1997b).

A Constituição de 1891, que marcou o início da vida republicana em nosso país, fixava a competência do Congresso Nacional para legislar sobre a política do ensino superior (Artigo 34, item 30), além da competência para criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, ainda que não privativamente (Artigo 35). Ainda com relação à educação verifica-se menção a escolas militares de ensino superior (Artigo 70, § 3º), quando autoriza seus alunos a se alistarem como eleitores; e, a escola naval (Artigo 87, § 4º), para recrutamento do Exército da Armada (BRASIL, 1891).

Art.34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional: [...]

30. legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a policia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União; (Incluído pela Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926) (BRASIL, 1891).

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, 1891).

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. [...]

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;(BRASIL, 1891).

Art 87 - O Exército federal compor-se-á de contingentes que os Estados e o Distrito Federal são obrigados a fornecer, constituídos de conformidade com a lei anual de fixação de forças. [...]

§ 4º - O Exército e a Armada compor-se-ão pelo voluntariado, sem prêmio e na falta deste, pelo sorteio, previamente organizado. Concorrem para o pessoal da Armada a Escola Naval, as de Aprendizes de Marinheiros e a Marinha Mercante mediante sorteio (BRASIL, 1891).

Através da Emenda constitucional de 03 de setembro de 1926, adotou-se a laicidade do ensino público, como se lê em seu artigo 72, § 6º: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. A dificuldade de se

consolidar um sistema educacional é acentuada através dessa Emenda, conforme apontado por Silva (2010):

O sistema constitucional implantado enfraquecera o poder central e reacendera os poderes regionais e locais, adormecidos sob o guante do mecanismo unitário e centralizador do Império [...]. A Emenda Constitucional de 1926 não conseguiria adequar a Constituição formal à realidade, nem impediria prosperasse a luta contra o regime oligárquico dominante. (SILVA, 2010, p. 80).

As discussões que permearam a revisão Constitucional, nos anos de 1925 e 1926, engendraram “projetos tendentes a instituir a gratuidade em todo o território nacional, no âmbito da escola primária” (CURY, 1997b, p. 16). Embora não aprovado, o projeto deu origem à possibilidade de intervenção da União nas unidades federadas.

Em nome do federalismo e da autonomia dos Estados, ficou prejudicada a adoção de um Sistema Educacional, assim como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, almejada pelas sociedades ocidentais da época, que não chegaram a se concretizar.

Referindo-se à Constituição de 1891, Silva (2010) afirma que “faltara-lhe, porém, vinculação com a realidade do país. Por isso, não teve eficácia social, não regeu os fatos que previa, não fora cumprida” (SILVA, 2010, p. 79). Diferentemente da Constituição Imperial, de 1824, que se restringia a tratar apenas da família imperial e sua dotação, bem como da Regência na menoridade, a Constituição Republicana de 1891, silenciou quanto à família, tema que seria retomado na Carta Magna de 1934, com maior atenção para a família que passa a ter proteção constitucional devido à relevância e importância do papel que lhe era destinado na Construção do Estado e fortalecimento da ideia de nação.

## 2.2 A DÉCADA DE 30 E O ESTADO NOVO

A década de 1930 foi absolutamente prolífica quanto ao interesse pela questão educacional. Nesse momento intensificam-se os debates políticos, centralizados na valorização do papel que a Educação deveria cumprir, nos diferentes projetos de construção da nacionalidade brasileira (STRANG, 2003).

Mais uma vez as forças simbólicas convergiam com relação à questão educacional. A educação tinha pela frente um importante papel a ser

realizado e a sociedade reclamava por mais educação e o governo tendia a responder a isso.

A Era Vargas<sup>2</sup> como ficou conhecida foi marcada por significativas reformas de ensino e transformações com expansão das redes primária e secundária. Com tendências populistas e inclinado às questões sociais o presidente Vargas criou o primeiro Ministério da Educação e Saúde e nomeia Francisco Campos<sup>3</sup> como seu ministro. Esse Ministro não foi longo como seu sucessor, mas foi o responsável pelas reformas no ensino superior, secundário e comercial, denominadas “Reforma Francisco Campos”.

Para garantir a governabilidade e o sucesso dos projetos políticos, Getúlio Vargas, através de articulações do Ministro Francisco Campos, manteve a aliança entre o Governo e a Igreja, independentemente de suas convicções religiosas, importando, sobretudo, o papel que cabia à Igreja em seus projetos políticos.

Aqui novamente cabe a orientação de Bourdieu (1989) de não reduzir os agentes (Estado e Igreja) ao papel de executantes, o que leva a um determinismo que simplifica a visão. Todavia, o ministro ao manter a aliança com a Igreja estava atento à prática, embora o interesse defendido fosse puramente político.

Observe-se que o capital político é uma força de capital simbólico, *crédito* firmado na *crença* e no *reconhecimento* nas inúmeras opções de crédito pelos quais os agentes conferem a uma pessoa (BOURDIEU, 1989). A igreja, nesse momento, tinha grande importância nas estratégias do jogo político e sabia disso. Assim, manteve-se alerta para a luta simbólica ao buscar impor a sua concepção de mundo conforme seus interesses.

Tanto que o acordo geral estabelecido entre o Governo Vargas e a Igreja, resultou a aprovação das chamadas “emendas religiosas” na Assembleia Constituinte de 1934. Conforme Schwartzman, Bomery e Costa (2000), a entrega do Ministério da Educação a Gustavo Capanema, cujo conselheiro era Alceu Amoroso

---

<sup>2</sup> Líder civil da revolução de 1930 tornou-se Presidente da República exercendo o mandato até 1945, período conhecido como a Era Vargas. Volta a presidência em 1950, eleito pelas vias democráticas, dando seguimento a política nacionalista. Sob forte pressão para renunciar, suicida-se com um tiro no peito em Agosto de 1954.

<sup>3</sup> Ministro da Educação (1932), nomeado Procurador Geral da República (1933), retorna ao Ministério da Educação(1935), nomeado Ministro do Exército que liderou o golpe de 1937.

Lima, líder do movimento católico, foi fruto desse acordo geral. O Ministro Capanema daria prosseguimento ao projeto político ambicioso de Francisco Campos até o final da era Vargas.

A educação era uma área estratégica para a reconstrução do discurso doutrinário e catequético da Igreja, em busca de manter seu poder político. Porém, a industrialização que se fazia necessária exigia educação mais prática, e nesse sentido, a doutrina da Escola Nova, valorizava mais o ato de aprender em detrimento da ação de ensinar.

Como consequência, a reforma do ensino secundário de abril de 1932, ampliou a interferência do governo na educação e deu maior ênfase ao ensino técnico, denunciado posteriormente pela Igreja como um dos fatores da laicização da sociedade. A concentração do ensino nas mãos do Estado e a orientação pedagógica adotada eram vista pelos católicos como um atentado a nacionalidade, por negar a religião e a moral cristã.

Em protesto, o movimento católico enviou à Assembleia Constituinte reivindicação do ensino particular, ensino religioso facultativo nas escolas públicas e o direito natural dos pais à educação dos filhos.

As discussões se arrefecem com a aprovação de duas emendas religiosas<sup>4</sup>: “a invocação do nome de Deus no preâmbulo do anteprojeto constitucional e o restabelecimento da colaboração entre a Igreja e o Estado” (SCHWARTZMAN; BOMERY; COSTA, 2000, p. 78).

O Ensino religioso que já havia sido regrado na Constituição de 1891, em seu Artigo 72, parágrafo 6º, que determinava: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891), sob forte influência da igreja, apareceria na Constituição de 1934, em seu Artigo 153, como matéria dos horários das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais, de frequência facultativa, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis (BRASIL, 1934).

---

<sup>4</sup> Alceu Amoroso Lima, líder do movimento católico, instituiu a data de aprovação das emendas – 30 de maio de 1934 – como marco histórico do catolicismo brasileiro. Atribui a vitória à ofensiva organizada pelos católicos, o que representa claramente a luta simbólica evidenciada na Teoria de Bourdieu (1989).

Quadro 1 - Ensino religioso (1934)

<b>ENSINO RELIGIOSO</b>	
1934	Art. 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Fonte: Do autor.

Na década de 1930, permanecia viva a ideia de um plano nacional de reconstrução educacional para o Brasil, presente, sobretudo, no documento conhecido como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). A análise do Manifesto permite concluir que o “plano de reconstrução educacional” nele apresentado em linhas gerais é antes de tudo um plano de organização e administração do sistema educativo, a partir de alguns princípios pedagógicos e administrativos e não necessariamente um “Plano Nacional de Educação”, com objetivos, metas e previsão de recursos claramente definidos (HORTA, 1997b, p. 140).

Seguiu-se a publicação do manifesto, a V Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em dezembro de 1932, fomentando uma política escolar para a criação de um plano nacional de educação que resultou no anteprojeto do capítulo sobre a educação e o esboço do Plano Nacional de Educação, cuja concepção visava à organização e estruturação do sistema educacional (HORTA, 1997b).

Alinhada à perspectiva dos educadores liberais da época, a intervenção da União no sistema educativo limitar-se-ia a ação coordenadora pela fixação de um plano geral, amplo e flexível, bem como a ação estimuladora pelo domínio da informação, com atribuição de competências aos Estados para organizar, administrar e custear os seus sistemas de ensino cuja finalidade seria: “garantir para todos, igualdade de oportunidades educacionais” (HORTA, 1997a).

Com relação à educação, a Carta Magna de 1934 cita a competência privativa da União para traçar “diretrizes”, referindo-se a diretrizes gerais de organização e funcionamento do sistema de ensino, que permitissem à União coordenar a ação educativa dos estados.

Delimitada, portanto, a competência da União para traçar as

diretrizes da educação nacional, marcada pelo intervencionismo na educação, e pela primeira vez, é inserida “desde a Constituição do Império, mas com maior largueza, a Educação como direito do cidadão” (CURY, 1997b, p. 18).

O Presidente Getúlio Vargas pretendia envolver todo o sistema educativo do país fortalecendo o patriotismo do povo brasileiro, ameaçado, segundo o Presidente, pelo comunismo, diante do qual “a repressão não era suficiente” (HORTA, 1997a, p. 32).

É possível inferir que, para Vargas, interessava diretamente a fixação de diretrizes políticas e não diretrizes técnico-pedagógicas, o que transformava o Plano em instrumento privilegiado de ação política, contrariando a concepção dos educadores liberais que queriam a todo custo, evitar a influência do cenário político da época (HORTA, 1997a).

Fica evidente o jogo político que resultaria no desvirtuamento das diretrizes educacionais. A força das ideias propostas por Vargas traduzem o que Bourdieu (1989) explica sobre o investimento no jogo, como produto do jogo e condição do funcionamento desse jogo. O jogo político requer do agente o reconhecimento de que está valendo a pena ser jogado.

Vargas queria o poder, e sabia muito bem que para manter-se no jogo era preciso mobilizar o maior número de pessoas. O homem político retira o seu poder do grupo de fé e da representação que ele proporciona ao grupo. (BOURDIEU, 1989). Era o presidente dos brasileiros, queria manter-se no poder e faria o que fosse preciso fazer.

De qualquer forma todos concordavam com a necessidade dessa obra ser iniciada “sem demora em todo o edifício educacional, da base ao alto, com caráter de compulsoriedade, de obrigação inflexível” (HORTA, 1997a, p. 33). A educação seria a forma de fortalecer a Nação brasileira. Desde a proclamação da República, “as iniciativas tendiam a ter algum grau de unificação do ensino nacional” (CURY, 1997b, p. 14).

Nessa esteira, a Constituição de 1934 determinava a competência privativa da União de fixar as diretrizes da educação nacional em seu artigo 5º, XIV; bem como o compromisso da União de a) fixar o Plano Nacional de Educação, além de coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o país; b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos oficiais de ensino secundário e superior os quais também fiscalizava; c) organizar e manter nos Territórios sistemas

educativos apropriados; d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, além do superior e universitário; e) exercer ação supletiva como se vê no Artigo 150 (BRASIL, 1934).

Tanto que estabelece a competência do Conselho Nacional de Educação, para elaborar o Plano nacional de Educação, bem como a competência dos Estados membros e Distrito Federal para organizar e manter seus sistemas de ensino, respeitando as diretrizes fixadas pela União.

Quadro 2 - Competência legislativa da união (1934)

<b>COMPETÊNCIA LEGISLATIVA DA UNIÃO</b>	
1934	<p>Art. 5°. Compete privativamente à união: [...]</p> <p>XIV traçar as diretrizes da educação nacional.</p>
<b>ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO</b>	
1934	<p>Art. 150 – compete à União:</p> <p>a) Fixar o PNE, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do País.</p> <p>b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;</p> <p>c) organizar e manter nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;</p> <p>d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; e) [...]</p> <p>Art. 151. Compete aos Estados e ao distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.</p> <p>Art. 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.</p>

Fonte: Do autor.

Entre as normas a serem seguidas pelo Plano Nacional de Educação proposto pela Carta Magna de 1934, destacam-se: a gratuidade e

obrigatoriedade do ensino primário extensivo aos adultos e a tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível; a liberdade de ensino observadas as prescrições da legislação federal e estadual; o ensino no idioma pátrio nos estabelecimentos particulares; e, o reconhecimento oficial de estabelecimentos que garantissem estabilidade aos professores, enquanto bem servissem e uma remuneração condigna (BRASIL, 1934).

Quadro 3 - Obrigatoriedade e gratuidade (1934)

<b>OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE</b>	
1934	<p>Art. 150. Compete á União: [...]</p> <p>§ único. O plano nacional de educação constante de lei federal, [...] só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:</p> <p>a) ensino primário integral e gratuito de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.</p> <p>b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.</p>

Fonte: Do autor.

Ainda com relação à competência da União vale destacar o exercício de ação supletiva onde se fizesse necessária, seja por deficiência de iniciativa ou de recursos, para estimular a obra educativa em todo o país. Ao governo federal através da União juntamente com os Estados e municípios a Constituição fixa o dever de favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes e da cultura em geral, reservando parte de seus patrimônios territoriais para formação dos respectivos fundos da educação, e fundos especiais resultantes de sobras das sobras das dotações orçamentárias, percentagens sobre o produto de venda de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros a serem aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

Delineava-se assim o financiamento dos sistemas de ensino, estabelecendo que a União e Municípios nunca aplicariam menos de 10%, enquanto os Estados membros e Distrito Federal nunca menos de 20% da renda resultante de impostos.

Quadro 4 - Financiamento do ensino (1934)

<b>FINANCIAMENTO DO ENSINO</b>	
1934	<p>Art. 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.</p> <p>Art. 150. Compete à União: [...]</p> <p>e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos inquéritos, demonstrações e subvenções.</p> <p>Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de 10%, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de 20%, da renda resultante de impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.</p> <p>Art. 157. A União, os Estados e o distrito Federal reservarão uma parte de seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.</p> <p>§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.</p> <p>§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.</p>

Fonte: Do autor.

Tal disposição fora esquecida na Constituição de 1937, retornada em 1946, com deslocamento do Município para o mínimo de 20%, mantida até a constituição de 1988 com ampliação dos percentuais.

É possível identificar a importância atribuída ao Plano Nacional de Educação e a preocupação com o seu bom desenvolvimento, como transparece na mensagem presidencial enviada ao Congresso Nacional em maio de 1936, que aduz a um vasto plano de educação, no capítulo dedicado a segurança nacional, com a dupla função de elevar o nível cultural das elites dirigentes e melhorar a educação política da população em geral. Para Vargas, para se estabelecerem as diretrizes da

educação, seria necessário considerar a realidade da fase histórica que o mundo atravessava (HORTA, 1997a, p. 32).

A educação é assim reconhecida como um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, possibilitando eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, valorizando a solidariedade humana. Essa valorização é suprimida na Constituição de 1937, voltando na Carta Magna de 1946 mantendo-se nas posteriores.

Quadro 5 - Direito à educação (1934)

<b>DIREITO À EDUCAÇÃO</b>	
1934	Art. 149. A educação é direito de todos, e deve se ministrada pela família e Poderes Públicos, cumprindo a estes proporciona-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.

Fonte: Do autor.

No capítulo destinado à família, a Constituição de 1934, em 3 de seus 4 artigos preocupou-se com o casamento, estabelecendo sua indissolubilidade sob a proteção do Estado, gratuidade de sua celebração, e, apenas no artigo 147 mencionou a hipótese de reconhecimento dos filhos naturais e tributação sobre suas heranças.

Quadro 6 – Família (1934)

<b>FAMÍLIA</b>	
1934	<p>Art. 144. A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob proteção especial do Estado.</p> <p>Art. 146. O casamento será civil e gratuita a sua celebração. [...]</p> <p>A lei estabelecerá penalidades para a transgressão dos preceitos legais atinentes à celebração do casamento.</p> <p>Art. 147. O reconhecimento dos filhos naturais é isento de cobrança. Sobre a herança recaem impostos iguais aos dos legítimos.</p>

Fonte: Do autor.

O texto da Constituição reforça a proteção à família e o tratamento especial que o ministro da educação, Gustavo Capanema, reserva às mulheres,

bem como a oferta de educação adequada ao seu papel familiar. Reflexo disso é a previsão, no Plano Nacional de Educação de 1937, do ensino intitulado doméstico, reservado às meninas entre 12 e 18 anos, equivalente a uma forma de ensino médio feminino. (SCHWARTZMAN; BOVERY; COSTA, 2000, p. 123).

O reconhecimento da importância da família estava no aumento populacional com qualidade, pressuposto eleito por Getúlio Vargas, como uma prioridade da Nação, com a valorização da mulher enquanto genitora e a formação moral garantida pela família bem estruturada.

Contudo esse sistema paralelo de ensino não chegaria a ser criado, servindo de base para o programa de educação doméstica, tradicionalmente desenvolvida por instituições católicas destinadas à educação feminina (SCHWARTZMAN; BOVERY; COSTA, 2000).

A ação educativa era vista como um recurso de poder, o que acarretava no discurso educacional, uma dimensão política exacerbada, devido ao jogo político que se estabelecera na década de 30 do século XX, para a construção nacional de um estado ideal.

A ideia de definição de um modelo único para a educação em todo o país fora questionada, por ser contrária a democracia liberal que se almejava para o país, sob a afirmação de que “não haveria outra maneira de entender a liberdade de cátedra que não como liberdade de cátedra, e que não haveria como limitá-la desde que já assegurada constitucionalmente” (SCHWARTZMAN; BOVERY; COSTA, 2000, p. 198).

O Plano Nacional de Educação chega a ser elaborado, mas sua tramitação no Congresso Nacional frustra-se com o golpe de 37, que rompia com a legalidade da Constituição de 1934. Ainda de acordo com Silva (2010) a Carta Magna de 1937 não teve aplicação regular. Muitos de seus dispositivos permaneceram letra morta.

Houve ditadura pura e simples, com todo o poder Executivo e Legislativo concentrado nas mãos do Presidente da República, que legislava por via de decretos-leis que ele próprio depois aplicava como órgão do executivo. (SILVA, 2010, p. 83).

Essa Constituição sofreu 21 emendas através de leis constitucionais que se alteravam ao sabor das necessidades e conveniências do momento e, não raro, até do capricho do chefe de governo. (SILVA, 2010).

O presidente Vargas levava em consideração a fase histórica que o mundo atravessava e nesse “momento perturbado da vida de quase todas as nações civilizadas, o Estado não se coloca como espectador impassível; em todas elas defende a própria estrutura e procura educar as novas gerações no sentido de seus princípios básicos” (HORTA, 1997a, p. 33). Criou-se assim um “Estado intervencionista e protetor, proclamando que os interesses da coletividade eram mais importantes que os do indivíduo” (COELHO, 1998, p. 101).

Contudo, a Constituição Federal de 1937, influenciada pelos esforços do Ministro da Educação Gustavo Capanema, conservou em seu Artigo 15 a competência privativa da União para: “IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937), fortalecendo o caráter controlador do Estado na área educacional.

Quadro 7 - Competência legislativa (1937)

<b>COMPETÊNCIA LEGISLATIVA</b>	
1937	<p>Art. 15. Compete privativamente à União: [...]</p> <p>IX – fixar às bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da Juventude.</p>

Fonte: Do autor.

Na interpretação de Francisco Campos, agora à frente do Ministério da Justiça e ideólogo do autoritarismo estadonovista, traçar diretrizes significava definir e caracterizar valores inquestionáveis relacionados à religião, à pátria e à família, todos eles a serviço da educação. (HORTA, 1997a).

Como reflexo disso a Constituição Federal de 1937 suprimiu as disposições referentes à formação de fundos de educação e fundos especiais a serem aplicados em obras educativas, constantes na Carta Magna de 1934, além de permitir à livre iniciativa o estímulo da arte, da ciência e do ensino, resguardando o dever do Estado de contribuir direta ou indiretamente para esse estímulo e desenvolvimento, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Essa Constituição estabelece como primeiro dever do Estado em matéria de educação, a oferta de ensino pré-vocacional profissional destinado às

classes menos favorecidas, a ser atendido pela fundação de institutos de ensino profissional ou subsidiando aquelas porventura existentes oriundas da iniciativa dos Estados membros, Municípios, ou de indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Quadro 8 – Financiamento (1937)

<b>FINANCIAMENTO</b>	
1937	<p>Art. 128. A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado, contribuir direta ou indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.</p> <p>Art. 129. 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.</p> <p>O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.</p> <p>É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas públicas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.</p> <p>Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepara-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e defesa da Nação.</p>

Fonte: Do autor.

Apesar de não determinar percentuais da arrecadação de impostos a ser aplicada na Educação, como na Constituição de 34, a Carta Magna de 1937, fixa como dever das indústrias ou sindicatos a criação de escolas de aprendizes,

para os filhos de operários ou associados, com auxílio do Poder Público para o devido cumprimento desse dever, com se vê no Artigo 129, “in fine” (BRASIL, 1937).

Bem menos comprometida com a Educação, essa Constituição manteve a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, invocando o dever de solidariedade para criar a possibilidade de exigência de uma contribuição daqueles que não pudessem alegar escassez de recursos. Não determinou que a educação fosse um direito de todos, dividiu essa responsabilidade com a família atribuindo a educação integral da prole como primeiro dever e direito dos pais, enquanto o primeiro dever do Estado em matéria de educação era com o ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas, como visto anteriormente.

Tratando da família manteve a gratuidade e indissolubilidade do casamento sob proteção do Estado, estabelecendo compensações na proporção de seus encargos para as famílias numerosas, facilitando o reconhecimento dos filhos naturais assegurados os mesmos direitos dos filhos legítimos em relação aos pais.

Quadro 9 - Direito à educação (1937)

<b>DIREITO À EDUCAÇÃO</b>	
1937	<p>Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais.</p> <p>Art. 128. A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado, contribuir direta ou indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino (financiamento).</p>
<b>OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE</b>	
1937	<p>Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.</p>

Fonte: Do autor.

Ainda, na Constituição de 1937, podemos verificar no Artigo 129 a utilização da expressão infância e juventude, ao atribuir à Nação, Estados e Municípios, o dever de assegurar uma educação adequada àqueles a que faltarem

recursos (BRASIL, 1937). Ressalta-se que pela primeira vez no texto Constitucional aparece a expressão “infância e juventude”, em duas oportunidades: Uma ao tratar da família, assegurando-lhes cuidados e garantias especiais por parte do Estado, e outra, ao tratar da educação e da cultura.

Quadro 10 - Família (1937)

<b>FAMÍLIA</b>	
1937	<p>Art. 124. A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob proteção especial do Estado. Às famílias numerosas serão atribuídas compensações na proporção de seus encargos.</p> <p>Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais.</p> <p>Art. 126. Aos filhos naturais facilitando-lhes o reconhecimento, a lei assegurará igualdade com os legítimos, extensivos àqueles os direitos e deveres que em relação a estes incumbem aos pais.</p> <p>Art. 127 [...] O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral. Aos pais assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para subsistência e educação da prole.</p>

Fonte: Do autor.

Destaca-se ainda o uso da expressão “juventude”, no Artigo 132, atribuindo ao Estado a organização de períodos de trabalho, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, como preparação para o cumprimento dos seus deveres com a economia e com a defesa da Nação.

Quadro 11 - Infância e juventude (1937)

<b>INFÂNCIA E JUVENTUDE</b>	
1937	<p>Art. 127. A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, assegurando-se lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento de suas faculdades. O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis, por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.</p> <p>Art. 129. À 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.</p> <p>Artigo 132. O Estado fundará ou auxiliará as instituições civis que tenham por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como prover-lhe a disciplina, adestramento físico, como preparo para os deveres com a economia e defesa da Nação.</p>

Fonte: Do autor.

Convém destacar aqui a evidente preocupação com a infância e juventude, quando embora a criança ainda não fosse reconhecida como sujeito de direitos, a Constituição indiretamente lhe assegurava a formação estabelecendo que as diretrizes da educação assegurassem sua formação física, moral e intelectual.

Ainda com relação à infância e juventude, a Constituição do Estado Novo (1937) fixou o Ensino pré-vocacional como primeiro dever do Estado e criação de escolas de aprendizes; além da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário conforme artigo 130. O dever do Estado com a educação restringe-se a contribuição direta ou indireta à iniciativa individual ou de associações, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino, já que é considerada como primeiro dever e direito natural dos pais. (BRASIL, 1937).

Prevía ainda a responsabilização dos pais ou responsável pela guarda e educação do infante, atribuindo-lhes a prerrogativa de invocar o auxílio e proteção do Estado para tal objetivo.

Seguindo a linha da Constituição de 1934, que atribuía o dever de educar a família e aos Poderes Públicos, a Carta de 1937, estabelece que a educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais, ressaltando a colaboração principal ou subsidiária do Estado. Além dos cuidados com a preservação física e moral da infância e da juventude, tornava os pais, os responsáveis legais pelos casos de abandono moral, intelectual ou físico, do infante.

O fim do Estado Novo, com a proclamação da Constituição de 1946, reacende a crença na possibilidade de se planejar uma Educação e uma cultura que fossem verdadeiramente democráticas (HORTA 1997b).

Com relação ao ensino religioso se estabeleceu que o este poderia ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias, sem contudo, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência obrigatória por parte dos alunos, conforme consta no Artigo 133 (BRASIL, 1937). Como se vê essa constituição não apresentou mudanças significativas quanto ao ensino religioso, exceto a desobrigação dos mestres e professores, além de silenciar sobre o ensino de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis.

Quadro 12 - Ensino religioso (1937)

<b>ENSINO RELIGIOSO</b>	
1937	Art. 133. O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Fonte: Do autor.

### 2.3 A SEGUNDA REPÚBLICA

A Assembleia instalada no dia 02 de fevereiro de 1946 e em 18 de setembro de 1946 faria nascer a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, sem um projeto pré-ordenado, que se oferecesse à discussão da Assembleia. Inspirou-se nas fontes formais do passado, Constituições de 1891 e 1934, que nem sempre estiveram conforme a realidade. Para Silva (2010), esse foi o maior erro daquela carta Magna, que nasceu de costas para o futuro. Não se realizou

plenamente, mas, “não deixou de cumprir sua tarefa de redemocratização, propiciando condições para o desenvolvimento do país durante os 20 anos em que o regeu” (SILVA, 2010, p. 85).

Segundo Bourdieu (1989), o que faz com que a vida política possa ser descrita na lógica da oferta e da procura é a desigual distribuição de elementos de produção de uma representação do mundo social explicitamente formulada.

As tomadas de posição política num dado tempo são produto de um encontro entre a oferta política de opiniões políticas objetivadas (comentários, programas, plataformas de partido, etc.) que está ligada à história anterior do campo de produção (BOURDIEU, 1989, p. 156).

Tanto que a Carta Magna de 1946, extirpa a estrutura do Estado Novo, o que significou a retomada de contato com a Constituição de 1934, refletindo a ligação entre o posicionamento da Assembleia Constituinte e o período anterior a Constituição, ora revogada.

Todo campo é lugar de uma luta simbólica mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão desse campo, e a delimitação objetiva de classes construídas, quer dizer, de *regiões* do espaço construído das posições, permite compreender o princípio e a eficácia das estratégias classificatórias pelas quais os agentes têm em vista conservar ou modificar este espaço (BOURDIEU, 1989).

Tanto que a revogação da Constituição de 1937 legitima o campo jurídico que se modifica consideravelmente quando a Carta Magna de 1946 traz expressamente em seu artigo 168 princípios semelhantes às normas para a elaboração do Plano Nacional de Educação.

"O legislador compreendeu, em 1946, que o plano previsto em 1934 não era realmente um plano, mas uma lei de Educação. Deste modo desaparece da Constituição a ideia de plano, tal como havia sido concebida pelos liberais na década de trinta" (HORTA, 1997b, p. 158).

O direito educacional na segunda República será analisado pelas Constituições de 1946, 1967 e Emenda Constitucional nº 1 de 1969 conjuntamente.

Com relação à competência legislativa da União, consolida-se a aproximação dos termos bases e diretrizes, iniciada na década de 1930, com a Constituição de 1934 ao tratar das responsabilidades da União, que atribuía competência privativa para fixar as bases [...] traçando também às diretrizes

(BRASIL, 1937). Foi na Constituição de 1946 que fixou-se essa competência da União, ainda que não privativamente, para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que foi mantido nas constituições posteriores e permanece até hoje como competência legislativa da União.

Quadro 13 - Competência legislativa (1946, 1967, 1969)

<b>COMPETÊNCIA LEGISLATIVA</b>	
1946	Art. 5º Compete à União: XV – legislar sobre: [...] d) diretrizes e bases da educação nacional
1967	Art. 8º. Compete à União: XIV – estabelecer planos nacionais de educação e de saúde. XVII – legislar sobre: [...] q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos.
1969	Art. 8º. Compete à União: XIV – estabelecer planos nacionais de educação e de saúde. XVII – legislar sobre: q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos.

Fonte: Do autor.

Vale destacar que a atribuição do estabelecimento dos planos nacionais de educação que, retomando o espírito da Constituição de 1934, passa a figurar na Constituição de 1967 e Emenda constitucional de 1969.

A Carta Magna de 1946 estabeleceu que o ensino fosse ministrado pelos poderes públicos, sendo livre à iniciativa privada, com observância das leis, além da organização pelos Estados membros e Distrito Federal dos seus respectivos sistemas de ensino, e pela União a organização do Sistema Nacional de Educação, que a partir de 1967 passa a ter caráter supletivo em todo o território nacional, nos estritos limites das deficiências locais, o que foi mantido na Emenda Constitucional de 1969. A partir da Constituição de 1946, fixa-se a assistência educacional assegurando aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, permanecendo na Constituição de 1967 e na Emenda Constitucional de 1969.

Quadro 14 - Organização dos sistemas de ensino (1946, 1967, 1969)

<b>ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO</b>	
1946	<p>Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.</p> <p>Art. 170. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.</p> <p>Art. 171. Os Estados e o DF organizarão os seus sistemas de ensino.</p> <p>Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.</p>
1967	<p>Art. 168 [...] § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.</p> <p>Art. 169. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, o dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o país nos estritos limites das deficiências locais. [...]</p> <p>§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.</p>
1969	<p>Art. 176 [...] §1º - - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.</p> <p>Art. 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, o dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o país nos estritos limites das deficiências locais. [...]</p> <p>§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.</p>

Fonte: Do autor.

A inspiração na Carta Magna de 34, que preconizava em seu artigo 149: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...]” (BRASIL, 1934), se confirma no Artigo 166 da Constituição de 1946, que estabeleceu: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, sempre inspirada na solidariedade humana, retomando a base fixada na fonte formal do passado: a Carta Magna de 1934, o que também se manteve em 1967 e 1969. Contudo, vale destacar que o direito à educação na Constituição de

1967 assegurava a igualdade de oportunidade, o que fora suprimido na Emenda Constitucional de 1969, e se fez presente na Constituição Federal de 1988 em vigor atualmente.

Quadro 15 - Direito à educação (1946, 1967, 1969)

<b>DIREITO À EDUCAÇÃO</b>	
1946	Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e solidariedade humana.
1967	Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana.
1969	Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

Fonte: Do autor.

A Carta Constitucional de 1946 manteve a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para quantos provarem falta de recursos, o que foi alterado na Constituição de 1967, passando a exigir, além da falta de recursos comprovada a demonstração de efetivo aproveitamento, o que foi mantido na Emenda Constitucional de 1969. Tanto em 1967 quanto em 1969 adota-se o critério etário para a obrigatoriedade, substituindo o “ensino primário” por “ensino dos sete aos quatorze anos”. (BRASIL, 1946, 1967, 1969).

Quadro 16 - Obrigatoriedade e gratuidade(1946, 1967, 1969)

<b>OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE</b>	
1946	<p>Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:</p> <p>I – o ensino primário é obrigatório e será dado na língua nacional;</p> <p>II – o ensino primário oficial é gratuito para todos. O ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem, falta ou insuficiência de recursos;</p>
1967	<p>Art. 168 [...] § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:</p> <p>I – o ensino primário somente será ministrado na língua nacional.</p> <p>II - O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos oficiais.</p> <p>III – o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem a falta ou insuficiência de recursos.</p>
1969	<p>Art. 176 [...] § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:</p> <p>I – o ensino primário somente será ministrado na língua nacional.</p> <p>II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais.</p> <p>III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos.</p>

Fonte: Do autor.

O ensino religioso sempre presente nas Constituições brasileiras, mantém-se no currículo das escolas oficiais em 1946, cuja matrícula é facultativa. A Carta Magna de 1946 retoma ainda a orientação de 1934 para que o ensino religioso seja ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele se capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável, o que não persiste na Constituição de 1967, bem como na Emenda nº 1 de 1969 que silenciaram quanto à confissão religiosa do aluno.

Quadro 17 - Ensino religioso (1946, 1967, 1969)

<b>ENSINO RELIGIOSO</b>	
1946	Art. 168 [...], V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.
1967	Art. 168 [...], IV – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.
1969	Art. 176 [...], V – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

Fonte: Do autor.

O financiamento da educação na Constituição de 1946 atribuía obrigação para as empresas industriais, comerciais e agrícolas, com mais de cem funcionários a ministrarem, em cooperação aprendizagem aos seus servidores e aos filhos destes. Em 1967 e 1969 permanece a incumbência às empresas, porém sem menção ao número de funcionários. A Emenda Constitucional n° 1 de 1969, acrescenta quanto a aprendizagem dos filhos a obrigatoriedade das empresas industriais, comerciais e agrícolas manterem ensino primário para os filhos com idade entre sete e quatorze anos (BRASIL, 1969).

Ainda na Constituição de 1946, podemos verificar o estabelecimento de percentuais a serem aplicados na área educacional: nunca menos de 10% para a União e nunca menos de 20% para Estados Distrito Federal e Municípios. Diferente da disposição de 1934 que colocava o Município ao lado da União no mínimo de 10%. Essa disposição desaparece na Constituição de 1967, bem como na Emenda Constitucional de 1969.

No período em análise, a Carta Magna de 1946 fixa a colaboração da União com auxílio pecuniário para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal, que aparece na Constituição de 1967 como prestação de assistência técnica e financeira para o desenvolvimento desses sistemas de ensino, o que é mantido na Emenda Constitucional n°. 1 de 1969.

Quadro 18 – Financiamento (1946, 1967, 1969)

<b>FINANCIAMENTO</b>	
1946	<p>Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...].</p> <p>III – as empresas industriais e comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.</p> <p>IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.</p> <p>Art. 169 – Anualmente a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, DF e M, nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>171 [...] § único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.</p>
1967	<p>168 [...] § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.</p> <p>Art. 169 [...] § 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.</p> <p>Art. 170. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.</p> <p>§ único – As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.</p>
1969	<p>Art. 176 [...] § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudos.</p> <p>Art. 176 [...] § 3º [...] IV – o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;</p> <p>Art. 177 [...] § 1º - A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao DF para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.</p> <p>Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.</p> <p>§ único – As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.</p>

Fonte: Do autor.

A expressiva menção à infância e à juventude na Constituição de 1937 reforçou a obrigatoriedade da proteção à assistência à maternidade, à infância e à juventude, que não aparece como obrigatória na Constituição de 1967

igualmente na Emenda Constitucional de 1969. Nessa última (1969), a assistência estendia-se aos excepcionais, usando aqui a terminologia da época.

Quadro 19 - Infância e juventude (1956, 1967, 1969)

<b>INFÂNCIA E JUVENTUDE</b>	
1946	Art. 164. É obrigatória em todo o território nacional a assistência à maternidade, à infância e a adolescência. A lei instituirá o amparo de famílias de prole numerosa.
1967	Art. 167, § 4º. A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência.
1969	Art. 175, §4º. Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação dos excepcionais.

Fonte: Do autor.

Assim, a Constituição de 1946, ao tratar da família, silencia quanto aos direitos à educação integral como primeiro dever e direito natural dos pais, merecendo destaque a instituição, em todo o território nacional, da obrigatoriedade da: “assistência à maternidade, à infância e à adolescência” conforme se lê no artigo 164 (BRASIL, 1946). No entanto, garante a proteção ao infante e ao adolescente, retomando os termos da Constituição de 1934, que haviam sido suprimidos no Estado Novo (BRASIL, 1937).

Na mesma esteira da Constituição de 1934, que fixava a indissolubilidade do vínculo matrimonial pelo casamento, mantém a proteção especial pelo Estado, suprimindo nesse momento a compensação nos encargos de famílias numerosas, instituído em 1937. (BRASIL, 1934, 1937, 1946).

Quadro 20 - Família (1946, 1967, 1969)

<b>FAMÍLIA</b>	
1946	<p>Art. 163. A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob proteção especial do Estado.</p> <p>§ 1º. O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e as prescrições da lei, assim o requerer o celebrante ou qualquer interessado, contanto que seja o ato inscrito no Registro Público.</p> <p>Art. 165. A vocação para suceder bens de estrangeiros residentes no país será regulada pela lei brasileira e em, benefício do cônjuge ou de filhos brasileiros, sempre que não seja mais favorável a lei nacional do <i>de cuius</i>.</p>
1967	<p>Art. 167. A família é constituída pelo casamento e terá à proteção dos Poderes Públicos.</p> <p>§ 1º. O casamento é indissolúvel.</p> <p>§ 2º. O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil, observados os impedimentos e as prescrições da lei, contanto que o ato seja inscrito no Registro Público.</p>
1969	<p>Artigo 175. A família é constituída pelo casamento e terá à proteção dos Poderes Públicos.</p> <p>§ 1º O casamento é indissolúvel.</p> <p>§ 2º O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil, observados os impedimentos e as prescrições da lei, contanto que o ato seja inscrito no Registro Público.</p>

Fonte: Do autor.

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a LDBEN. A Lei demonstrou um cuidado todo especial com o ensino fundamental, sofrendo críticas ante a falta de atenção com a escola média, profissionalizante e formadora de mão de obra para o mercado de trabalho, e, por conseguinte, se distanciava das exigências sociais, marcadas pela crescente industrialização.

Essa industrialização fica aparente no texto legal ao tratar do financiamento da educação nas Constituições de 1946, 1967 e na Emenda Constitucional de 1969.

Em resposta a essas críticas seguiram-se a reforma do ensino superior, instituída através da Lei 5.540/68, e a nova organização do ensino de

primeiro e segundo graus, pela Lei 5.692/71.

A Constituição de 1967 sofreu influência da Constituição de 1937, cujas características básicas assimilou, estabelecendo no Artigo 8º, a competência da União para estabelecer planos nacionais de educação e de saúde, mantendo ainda a mesma competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, a exemplo do que já ocorrera em 1937, embora sem a junção dos termos “diretrizes e bases”, que veio a ser consolidada em 1946.

Constituição Federal, Artigo 15. Compete privativamente à União: [...] IX – fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (BRASIL, 1937).

Artigo 5º. Compete à União: [...] XV – legislar sobre: [...] d) diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1946).

Outra novidade constante da Constituição de 1967, promulgada no regime ditatorial militar, é o tratamento da Educação juntamente com a Família em seis artigos, inspirada nos princípios da unidade nacional e nos ideais de solidariedade humana, e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, para crianças entre sete e quatorze anos, conforme visto anteriormente.

Problemas de saúde afastam Costa e Silva do poder em 17 de outubro de 1969, quando se promulgou a EC nº 1, que entrou em vigor no dia 30 de outubro de 1969. (SILVA, 2010, p. 87).

Teórica e tecnicamente, não se tratou de emenda, mas de nova constituição, e o reflexo disso é a Emenda Constitucional nº 1 de 1969, ser até hoje confundida e tratada como Constituição de 1969. Serviu como mecanismo de outorga, pois reformulou integralmente o texto outorgado, como bem aponta Silva, “a começar pela denominação que se lhe deu: constituição da República Federativa do Brasil, enquanto a de 67 se chamava Constituição do Brasil.” (SILVA, 2010, p. 87).

Conforme ensina Ferreira (2010), ao tratar da Emenda Constitucional n. 1, de 1969, diz que essa “representou a Constituição mais autoritária da história constitucional brasileira, refletindo tal autoritarismo nos dispositivos que regularam o direito à educação” (FERREIRA, 2010, p. 30).

A referida Constituição ampliou a competência da União, que além estabelecer os planos nacionais de educação e saúde, como constava na Carta Magna de 1967, estabeleceria também os planos regionais de desenvolvimento.

Mantendo a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, consagrada pela Constituição de 1946, no que permanece em vigor até os dias de hoje. "Emenda Constitucional n°. 01, Artigo 8°. Compete à União: [...] XIV – estabelecer e executar os planos nacionais de educação e de saúde, bem como planos regionais de desenvolvimento" (BRASIL, 1967).

A propósito, essa Emenda Constitucional vigorou até a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando então se iniciou uma nova realidade democrática em nosso país, com reflexos diretos - e um regramento mais detalhado - no campo educacional.

## 2.4 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A luta pela normalização democrática e pela conquista do Estado Democrático de Direito, tinha na Candidatura de Tancredo Neves a esperança da construção da Nova República, eliminando as forças autoritárias que dominaram o país desde 1964 (SILVA, 2010).

Sua morte antes de assumir a presidência, não foi suficiente para conter os ânimos, num país que clamava por mudanças efetivas na organização do Estado.

Assumindo José Sarney, então candidato a vice-presidência, apesar de simpatizante das forças autoritárias, deu seguimento às promessas de Tancredo Neves, nomeou a comissão, cujas discussões acaloradas e muito criticadas pela esquerda, foram levadas a cabo, resultando na promulgação da atual Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988 (SILVA, 2010).

Conforme Bourdieu (1989), no campo político, o jogo – de forças simbólicas - que se estabelece na disputa pelo Poder, possa levar seus atores a se distanciarem daquilo que se espera deles, o que é evidenciado pela distância entre o discurso político e as atitudes realizadas.

No jogo político, a lógica da produção de ideias acerca do mundo social é subordinada a lógica de conquista de poder, ou seja, a mobilização do maior número de pessoas. A força das ideias propostas no jogo político mede-se não pelo valor da verdade que nelas se encontram, mas pela força mobilizadora: a mobilização de maneira duradoura do maior número possível de cidadãos (BOURDIEU, 1989).

Como resultado desse jogo, a Constituição Federal atendendo o anseio social, inicia um novo tempo de reconhecimento dos direitos e garantias fundamentais. Segundo Duarte (2003) também citado por Ferreira (2010), há uma opção explícita pelo Estado Social e Democrático de Direito,

Com referência à questão da cidadania, dignidade da pessoa humana, a busca por uma sociedade livre justa e solidária, com a redução das desigualdades sociais, sendo que, com esta opção, a constituição deixou de ser um sistema de normas, conforme a visão clássica do positivismo, para transformar-se em um sistema de valores e princípios (DUARTE, 2003, p. 11).

Silva (2010) em referência à Constituição de 1988, reconhece:

É um texto moderno, com inovações de relevante importância para o constitucionalismo brasileiro e até mundial. Bem examinada, a constituição Federal de 1988, constitui hoje, um documento de grande importância para o constitucionalismo em geral (SILVA, 2010, p. 89).

A referida Constituição representou um importante avanço com o reconhecimento e garantia dos direitos individuais, estabelecendo um verdadeiro sistema de valores e princípios, como se extrai da leitura do seu artigo 1º, delineando como fundamentos do Estado Democrático a cidadania e a dignidade da pessoa humana, entre outros (BRASIL, 1988).

Sobre a força do direito, Bourdieu esclarece que:

O direito é, sem dúvida, a forma por excelência do poder simbólico de nomeação que cria coisas nomeadas e, em particular, os grupos; ele confere a estas realidades surgidas das suas operações de classificação toda a permanência, a das coisas, que uma instituição histórica é capaz de conferir a instituições históricas (BOURDIEU, 1989, p. 237).

Como se pode verificar, o caminho percorrido pelo legislador Constituinte (1824-1988), desde a adoção da República, passando pelas alterações que o Estado sofreu nessa trajetória, refletem o poder simbólico presente em todo o desenvolvimento da história. A nomeação, que é um ato de força simbólica, encontra êxito na medida em que está fundado na realidade. A constituição Federal de 1988 caracteriza o conceito de nomeação, formulado por Bourdieu:

A eficácia de todos os actos da magia social, cuja forma canónica esta representada na realidade jurídica, só pode operar na medida em que a força propriamente simbólica de legitimação ou, melhor, de naturalização (o natural é o que não se põe a questão de sua legitimidade) recobre e

aumenta a força histórica imanente que a sua autoridade e a sua automização reforçam ou libertam (BOURDIEU, 1989, p. 239).

A nomeação Constitucional da forma do Estado, com seus fundamentos e objetivos, resulta no campo político das forças simbólicas, como consequência das disputas que fomentaram a concepção da Constituição Federal de 1988 e o que ela efetivamente representada.

Em seu artigo 3º, a citada Carta elenca os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e, promover o bem de todos os cidadãos (BRASIL, 1988).

Não há como se conceber o atingimento desses objetivos por outro caminho que não a educação. Tanto isso é verdade que o direito à educação alcançou a condição de direito social, declarado em seu artigo 6º, no qual se consagra a importância da educação nacional, reconhecida pelo Estado, o que demonstra a ampliação e promoção desse direito.

Da perspectiva histórica, pode-se identificar que a educação não gozava do prestígio e reconhecimento que a Carta Magna de 1988 lhe concedeu. Quando muito, aparecendo timidamente no discurso político que visava à reconstrução da nação.

Segundo José Afonso da Silva:

[...] podemos dizer que os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (SILVA, 2010, p. 289).

Com efeito, a conceituação de direito social destaca a sua função primordial de eliminação das desigualdades, de garantia de oportunidades igualitárias para todos e de “aproximação de grupos ou categorias marginalizadas” (FERREIRA, 2010, p. 33), com o que pretende consagrar a realização dos objetivos fundamentais da República Federativa.

Bourdieu afirma que o direito social é “definido pelos seus defensores como a “ciência” que ao apoiar-se na sociologia, permite adaptar o direito à evolução social” (BOURDIEU, 1989, p. 253).

Com efeito, a reconhecida importância do direito a educação o eleva a categoria de direito social, cujo destaque é apontado por Ranieri (2013), quando diz que:

É o direito social que mereceu o maior número de dispositivos no atual texto constitucional; para que se tenha uma ideia dessa proporção, a saúde é tratada em cerca de nove dispositivos constitucionais, a previdência social em oito e a assistência social, em quatro (RANIERI, 2013, p. 67).

A relevância jurídica da educação como direito social está diretamente ligada à prestação positiva do Estado, assegurando a todos uma existência digna e eliminando as desigualdades, seja através da oferta de vagas, seja pela elaboração de políticas públicas que efetivamente promovam o atendimento desse direito, cuja observância se faz obrigatória no Estado Democrático de direito.

Os objetivos da educação estão delineados no Artigo 205, a saber:

Art. 205. 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).

Os objetivos da educação apresentam-se como resultado de nomeação dos fundamentos da República Federativa, eleitos pela Constituição com referência à questão da cidadania, dignidade da pessoa humana, a busca por uma sociedade livre justa e solidária, com a redução das desigualdades sociais (DUARTE, 2003, p. 30).

O direito consagra a ordem estabelecida ao consagrar uma visão desta ordem que é uma visão do Estado, garantida pelo Estado. Ele atribui aos agentes uma identidade garantida, um estado civil, e, sobretudo poderes (ou capacidades) socialmente reconhecidos [...], e sanciona todos os processos ligados à aquisição, ao aumento, à transferência ou à retirada desses poderes (BOURDIEU, 1989, p. 237).

Pois bem, claro é o interesse que o Estado historicamente tem demonstrado pela área educacional, no sentido do fortalecimento do país enquanto Nação. No entanto, foi com a Constituição de 1988, que se pôde vislumbrar o caráter emancipador da educação, que assim como os demais direitos sociais, tem por objetivo:

[...] o bem estar e a justiça social, a fim de assegurar a todos uma existência digna, com a diminuição das desigualdades, possibilitando o desenvolvimento pessoal e social; para tanto, busca erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, conduzir o aluno á formação para o trabalho (FERREIRA, 2010, p. 35).

O conteúdo dos direitos sociais extrapola a sua garantia e promoção, para atingir também a proibição de excesso e da proteção insuficiente, com o que estabelece verdadeira proteção desse direito, proclamando inclusive a sua natureza de direito público subjetivo. Isto quer dizer que deve ser atendido espontaneamente pelo Estado, e em caso contrário, faculta ao seu destinatário ingressar em juízo exigindo o seu pronto atendimento. A ordem estabelecida pelo Estado indica que o direito à educação deverá ser, garantido e protegido pelo Estado a qualquer custo.

Com base nas premissas analisadas, estabelecidas pelo Poder Constituinte, associadas à condição expressa de direito público subjetivo, havemos de concluir que o direito à educação assume uma posição de destaque não somente no texto constitucional, como também em outros dispositivos infraconstitucionais, como a LDB e o ECA por exemplo.

Entender o conceito de Direito social, bem como de direito público subjetivo, é fundamental para a interpretação adequada da legislação voltada à educação, especialmente quanto à proteção e promoção da Educação Nacional como dever da família do Estado e de toda a sociedade, tal como preconizado nos artigos 205, e 227 da Constituição (BRASIL, 1988).

A propósito, os artigos citados acima devem ser interpretados sistematicamente, para o fim de concluir que a responsabilidade pela Educação é solidária da família do Estado e de toda a sociedade, reforçando a dignidade da pessoa humana.

A Constituição brasileira de 1988 inspirou-se nas mais avançadas conquistas humanistas quando fixou a filosofia e os objetivos que devem servir de parâmetros à legislação brasileira sobre a criança e o adolescente (DALLARI, 2010, p. 40).

No tocante à educação, a Constituição estabeleceu os princípios basilares do ensino nacional (BRASIL, 1988), e também a garantia de efetivação do dever do Estado com a educação nacional (BRASIL, 1988). Quanto aos artigos 206

e 208, estes serão comentados no tópico 2.2: “O ECA e a educação”, pela similaridade de conteúdos com os Artigos 53 e 54 do Estatuto, respectivamente.

A Constituição Federal de 1988 ampliou a competência legislativa da União, que além de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, juntamente com os Estados Membros, Distrito Federal e Municípios deve proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. Ainda concorrentemente com os Estados Membros e o Distrito Federal legisla além dos temas mencionados, sobre o ensino, desporto, ciência, e desenvolvimento.

Quadro 21 - Competência legislativa (1988)

<b>COMPETÊNCIA LEGISLATIVA</b>	
1988	<p>Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: [...]</p> <p>XXIV – diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>Artigo 23. É competência comum da União, dos Estados, do DF e dos Municípios: [...]</p> <p>V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação.</p> <p>Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao DF legislar concorrentemente sobre: [...]</p> <p>IX – educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação.</p>

Fonte: Do autor.

Com relação ao financiamento da Educação Nacional, a Constituição Federal de 1988, permanece a liberdade para a iniciativa privada, desde que cumprindo a lei, com a novidade de autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Quanto aos percentuais de investimento na área educacional, que constava no texto constitucional de 1946, e fora suprimido em 1967 e 1969, reaparece em novos patamares, para a União nunca menos de 18, e para os Estados membros, Distrito Federal e Municípios nunca menos de 25% da receita de impostos. O regramento dos recursos a serem investidos em educação vem mais detalhado, priorizando o ensino obrigatório, estabelecendo programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, e fonte adicional de financiamento para a educação básica oriunda de contribuição social do salário-

educação recolhidas pelas empresas, distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, mediante comprovação de insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando. Fixa ainda a obrigação de investimento pelo Poder Público prioritariamente na expansão de sua rede na localidade, bem como oferecer apoio financeiro para as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica.

Quadro 22 – Financiamento (1988)

<b>FINANCIAMENTO</b>	
1988	<p>Art. 209. 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.</p> <p>Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de 18, e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.</p> <p>§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.</p> <p>§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p>§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.</p> <p>§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p> <p>§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p> <p>Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:</p> <p>I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;</p> <p>II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.</p> <p>§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.</p> <p>§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.</p>

Fonte: Do autor.

A Constituição de 1988 atribui à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios o regime de colaboração para organização dos sistemas de ensino, cabendo a União organizar o sistema federal de ensino exercendo função

redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Estabelece ainda a atuação prioritária dos Municípios no ensino fundamental e educação infantil, e dos Estados e Distrito Federal no ensino fundamental e médio.

Quadro 23 - Organização dos sistemas de ensino (1988)

<b>ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO</b>	
1988	<p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.</p> <p>§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)</p> <p>§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)</p> <p>§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)</p> <p>§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p>§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p>

Fonte: Do autor.

A Carta Magna de 1988 estabelece que a educação seja um direito de todos e dever do Estado e da família promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, estabelecendo os objetivos da Educação, quais sejam o pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Fixa a obrigatoriedade e gratuidade da Educação para todos entre 04 e 17 anos de idade, facultando a sua gratuidade para todos os que não tiveram acesso na idade própria.

Determina a educação infantil em creche e pré-escola às crianças até completarem 05 anos de idade, além da garantia de atendimento, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Quadro 24 - Direito à educação (1988)

<b>DIREITO À EDUCAÇÃO</b>	
1988	<p>Art. 205. 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.</p>
<b>OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE</b>	
1988	<p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p>II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...]</p> <p>VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p>

Fonte: Do autor.

Com a adoção da Doutrina da Proteção integral a Constituição Federal de 1988, mantém a proteção a família, a maternidade, a infância, a adolescência e a velhice, amparando crianças e adolescentes carentes, promovendo a integração ao mercado de trabalho. Referida doutrina destaca-se no Artigo 227 já

comentado, que deverá ser interpretado sistematicamente com o 205 efetivando a Proteção Integral da Criança e do Adolescente.

A Carta Magna de 1988 estabelece ainda o dever do Estado de promover programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil, criação de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de necessidades especiais, sua integração social e acessibilidade.

Quadro 25 - Infância e juventude (1988)

<b>INFÂNCIA E JUVENTUDE</b>	
1988	<p>Artigo 24, [...] XV – proteção à infância e à juventude.</p> <p>Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;</li> <li>II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;</li> <li>III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;</li> </ul> <p>[...]</p> <p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)</p> <p>§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;</li> <li>II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)</li> </ul> <p>§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.</p> <p>§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;</li> <li>II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas</li> <li>III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola; (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)</li> </ul> <p>[...]</p>

Fonte: Do autor.

Com relação à família, pela Carta Constitucional de 1988 o

casamento continua sendo civil e gratuita a sua celebração, equiparado para os efeitos civis o casamento religioso, protegido pelo Estado, inclusive a união estável que deverá ter facilitada a sua conversão em casamento, em qualquer dos casos garantida a igualdade de direitos e deveres conjugais para homens e mulheres. Permite a dissolução do casamento pelo divórcio.

Quadro 26 – Família (1988)

<b>FAMÍLIA</b>	
1988	<p>Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.</p> <p>§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.</p> <p>§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.</p> <p>§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.</p> <p>§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.</p> <p>§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.</p> <p>§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. [...]</p>

Fonte: Do autor.

A Constituição Federal de 1988 consolida o direito a relevância da educação nacional, reconhecida pelo legislador constituinte que fez constar os seus objetivos, princípios e a garantia da sua efetivação pelo Estado, funda uma estrutura legal a ser desenvolvida e regulamentada por leis infraconstitucionais, cujo conhecimento servirá para a melhor compreensão do Estatuto da Criança e do Adolescente, e a sua devida representação no espaço escolar.

### 3 O MENOR DE IDADE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No período colonial, as Ordenações do Reino reconheciam a autoridade máxima dos pais em relação aos seus filhos, assegurando-se lhes o direito de castigar os filhos para educá-los. Se dos castigos resultassem lesões ou até mesmo a morte do infante, excluía-se a ilicitude, com fulcro na boa intenção de educar (AMIN, 2008b).

Aqui, verifica-se a estrutura do campo social decorrente da função que os sistemas simbólicos possuem de integração social, para o consenso da dominação, concebido por Bourdieu (1989). A violência simbólica, presente na sociedade brasileira, resultava na tolerância de outras formas de violência corporificada no tratamento desumano destinado aos menores de idade, justificado na necessidade de educá-los.

O Brasil do século XIX era classificado como patriarcal por conta dessa organização social em torno do círculo familiar capitaneada pelo *pater famílias*, um grupo imerso em si mesmo que resistia às pressões externas e que desprezava qualquer princípio superior que pudesse afetá-lo (HOLANDA, 1995). O poder simbólico atribuído à figura central da família, residia no consenso de dominação, com reflexos diretos na legislação voltada às pessoas de até 18 anos incompletos.

Na época do Brasil imperial a preocupação com os infratores<sup>5</sup>, começa aparecer com o reconhecimento da imputabilidade<sup>6</sup> penal aos sete anos de idade. Dos sete aos dezessete anos, o tratamento era similar ao destinado aos adultos com atenuações nas penas. Entre dezessete e vinte e um anos de idade, os adolescentes eram considerados jovens adultos e já poderiam sofrer a pena capital por enforcamento. Exceção para o crime de falsificação de moeda para o qual se autorizava a morte a partir dos catorze anos (AMIN, 2008b).

Como se vê, a legislação somente se preocupava com o menor infrator, sofrendo pequena alteração com o Código Penal do império, de 1830, que introduziu a capacidade de discernimento para aplicação da pena, sendo que os menores de catorze anos eram inimputáveis. Reconhecendo-se discernimento pelo

---

<sup>5</sup> Infratores eram assim considerados os menores de idade que viessem a cometer algum ilícito penal.

<sup>6</sup> A qualidade do que é imputável. No Direito Penal significa a possibilidade de se atribuir a autoria ou responsabilidade por fato criminoso a alguém, ou por circunstâncias lógicas ou por ausência de impossibilidades jurídicas.

menor infrator, entre sete e catorze anos o mesmo poderia ser recolhido para casas de correção, onde poderiam permanecer até completarem dezessete anos, sem o devido processo legal.

Com o primeiro Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, revogado pelo Decreto nº. 11 de 1891, na nossa fase Republicana, a imputabilidade se iniciava aos nove anos, a verificação de discernimento ficava entre nove e catorze anos de idade, sendo que até crimes praticados antes de completarem dezessete anos seriam apenados com 2/3 da pena aplicada aos adultos "Artigo 27. Não são criminosos: § 1º. os menores de 9 anos completos; § 2º. Os maiores de 9 e menores de 14 que obrarem sem discernimento [...]" (BRASIL, 1890). Em suma, o viés adotado pela Doutrina do Direito Penal do Menor "preocupava-se mais com o menor delinquente do que com o menor cidadão" (FERREIRA, 2010).

Na última década do século XVII, a República visava nova identidade ao país e para isso, tanto quanto necessário, reprimiu os infratores e recolheu os menores abandonados através de entidades assistenciais.

Nesse período, a legislação brasileira que regulamentava o direito do menor de idade adotava a Doutrina do Direito Penal do Menor, dirigida a esse público somente a partir do momento em que o menor de idade praticasse um ato delinquente. Tal concepção fora adotada no Código Criminal de 1830 e 1890 (FERREIRA, 2010).

No início do século, mais precisamente em 1906, surgem as primeiras casas de recolhimento, dividindo-se em: escolas de prevenção, escolas de reforma e colônias correccionais. A partir daí, começa-se a delinear-se a doutrina penal do menor fundada no binômio carência/delinquência (AMIN, 2008b).

A Doutrina da Situação Irregular considerava que os menores somente mereceriam alguma consideração jurídica quando encontrados em situação caracterizada como irregular e assim definida em lei (FERREIRA, 2010). Considerava-se irregular tanto o menor infrator quanto o menor desvalido.

No plano internacional já se discutia a situação dos menores, a exemplo do Congresso Internacional de Menores, ocorrido em Paris (1911) e a Declaração de Gênova de Direito da Criança em 1924.

O I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1923, deu origem através do Decreto nº 16.272, às primeiras normas assistenciais de proteção aos menores abandonados e delinquentes, cuja motivação aliada à

tendência que despontava no cenário internacional, fez surgir no Brasil o primeiro Código de Menores. O referido Código teve como ponto positivo a reunião toda a matéria relativa ao menor em um único diploma legal, ainda que se destinasse a somente uma parcela da população infanto-juvenil, ou seja, aquela considerada abandonada ou delinquente (FERREIRA, 2010).

[...] também conhecido como Código Mello Mattos em homenagem ao titular do Primeiro Juizado especializado de menores na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1924, Dr. José Cândido Albuquerque Mello Mattos, em 1924, a despeito de outras leis voltadas para a assistência e proteção do menor de idade (BRASIL, 1927).

Os outros menores não estavam sujeitos a nenhuma lei, pois somente aos delinquentes e desvalidos é que existia a previsão legal e consequente aplicação de medidas. Os menores não eram considerados sujeitos de direito e, portanto, a eles, os direitos fundamentais garantidos ao cidadão, não se aplicavam integralmente. No campo infracional, esse Código previa medidas assistenciais e preventivas, aplicando medidas punitivas com objetivos educacionais aos menores de 14 anos.

Os menores entre catorze e dezoito anos, já eram apenados como adultos com atenuações, como a aplicação de 2/3 da pena atribuída aos adultos (AMIN, 2008b), ou o recolhimento às escolas de reforma pelo prazo de um a cinco anos, conforme Artigo 69, §2º; ou na ausência das escolas, o recolhimento às prisões de adultos, ficando separados, até a sua regeneração, sempre respeitados os prazos de máximos de aplicação da pena, como se lê no Artigo 71, ambos do Código Mello Mattos.

Considerava-se abandonado o menor de dezoito anos, sem habitação ou meios de subsistência, vítimas de maus tratos, privados de alimento ou cuidados indispensáveis à saúde, bem como, aqueles que se encontrassem em estado de vadiagem, mendicidade ou libertinagem. Igualmente considerados eram aqueles cujos pais fossem falecidos, desconhecidos, reconhecidamente impossibilitados de oferecer cuidado, contrários à moral e aos bons costumes, condenados por sentença irrecorrível (BRASIL, 1927).

Com efeito, o Código de 1927, tratou da destituição do pátrio poder e da remoção da tutela, prevendo ainda as medidas aplicadas ao trabalho do menor,

além de regulamentar os abrigos<sup>7</sup> e institutos disciplinares<sup>8</sup>.

As questões mais abrangentes de educação são mencionadas de forma superficial no Artigo 55 ao estabelecer a possibilidade da Autoridade incumbida pela assistência e proteção de ordenar a apreensão dos menores, depositando-os em lugar conveniente para garantir a sua educação e vigilância (BRASIL, 1927).

No artigo citado, observa-se que a expressão educação não era usada da mesma forma e nem representava o que representa nos dias atuais, pois o foco da lei “menorista” daquela época era o controle e a limpeza social que se pretendia operar: apreendendo, depositando e vigiando o menor, o que claramente, nada tinha de educacional.

Adiante em seu artigo 211, o código fazia referência à educação física, compreendendo a higiene, a ginástica, os exercícios militares e jogos desportivos. Também fez constar a educação moral, compreendendo o ensino da moral prática, deveres do homem para consigo, a família, a escola, a oficina, a sociedade e a pátria (FERREIRA, 2010).

As crianças e os adolescentes não eram detentores de direitos, embora desde a Constituição de 1824, e por todas as demais que se sucederam no tempo, pode-se encontrar a previsão do direito à nacionalidade, como um dispositivo destinado aos menores. Contudo, o direito à educação somente viria a ser reconhecido posteriormente, com a Constituição Federal de 1934, e os menores somente passaram a ser considerados sujeitos de direito a partir da Constituição de 1988, como já afirmado anteriormente.

A tomada de posição política ligada à história anterior do campo de produção nos permite entender em Bourdieu (1989), a elaboração dos textos jurídicos e o longo caminho até o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direito. “O direito e a forma por excelência do discurso actuante, capaz, por sua própria força, de produzir efeitos” (BOURDIEU, 1989, p. 23). Nesse

---

<sup>7</sup> Abrigos, assim definidos na lei como local destinado a receber provisoriamente os menores, até que tenham destino definido pela Justiça, separados de acordo com a gravidade da infração e sexo, realizando atividades de leitura, escrita ou contas, trabalhos manuais e atividades desportivas (Artigos 189 – 191).

<sup>8</sup> Instituições Disciplinares, ou Escolas de Preservação, segundo o Código da época, eram diferenciadas para meninas, destinadas a darem a educação física, moral, profissional e literária, ensino de ofícios como costurar, lavar roupa, engomar, manufatura, entre outros (Artigo 199 e 202), e para meninos, regenerá-los pelo trabalho, educação e instrução (Artigo 204).

momento da nossa história, com relação aos menores os efeitos no campo jurídico se limitavam a recolher os desvalidos e punir os infratores.

Embora o texto Constitucional de 1937 declarasse expressamente que a educação era direito natural dos pais, as medidas assistenciais e repressivas eram fundamentadas numa preocupação correcional e não afetiva o que poderia engendrar a quebra dos vínculos familiares, substituídos por vínculos institucionais, tendo em vista a recuperação do menor adequando-o ao comportamento exigido pelo Estado (AMIN, 2008b).

Igualmente, a valorização da infância e da juventude na Constituição de 1937, serviu de base para programas de assistência social, quando em 1941, através do Decreto Lei nº 3.799, cria-se o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, redefinido pelo Decreto-lei nº 6.865 no ano de 1944.

Na década de 40, vale ressaltar a entrada em vigor da Consolidação das Leis Trabalhistas, apresentando inovações para a consideração do trabalho do menor. Em 1943 foi instalada uma comissão Revisora do Código Mello Mattos, que buscava a elaboração de um código misto, reconhecendo o problema social que afetava a infância e a juventude.

Tal comissão perdurou até o golpe militar quando foi desfeita e os trabalhos interrompidos. Nessa época o SAM era duramente criticado, por não cumprir o seu objetivo social devido à superlotação, desvio de verbas, ensino precário e incapacidade de recuperação dos internos, o que levou a sua completa extinção, através da lei 4.513 de 1964 que criou a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM.

Apesar da proposta pedagógica e assistencial, era na prática mais um elemento de controle do regime político autoritário exercido pelos militares, onde todo e qualquer problema que fosse contrário à ordem desejada, poderia ser considerado um problema de segurança nacional. Com os menores infratores e desvalidos, não seria diferente.

Através da lei 5.258 de dez de abril de 1967, reduz-se a responsabilidade penal para dezesseis anos de idade, adotando-se o critério subjetivo da capacidade de discernimento para autores de infração entre dezesseis e dezoito anos. Em exatos treze meses se retoma a imputabilidade a partir dos dezoito anos, dada a reconhecida comprovação da ineficácia da medida legal.

A tendência mundial iniciada pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, reforçada pela Declaração Internacional dos Direitos da Criança, em 1959 e as comemorações do Ano Internacional da criança, em 1979, fazem surgir, entre nós, o novo Código de Menores através da Lei 6.697 de 10 de outubro de 1979, que mantém a teoria da situação irregular, contrariando o movimento internacional que já pregava a Proteção Integral, ou seja, um conjunto de direitos para todas as crianças e adolescentes sem qualquer traço discricionário.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada em 10 de dezembro de 1948, em Assembleia das Nações Unidas, traz em seu preâmbulo a instrução para que todos os países signatários a publiquem em escolas ou outras instituições educacionais, cujo teor valoriza o ser humano, fortalece a família além dos direitos fundamentais, proclamando que a infância deve ter cuidados e assistência especiais, serviu de base para a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959.

Já a Declaração dos Direitos da Criança, datada de 1959, em seu preâmbulo, ressaltando os princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, justiça e paz mundial; os direitos fundamentais do homem na dignidade e no valor da pessoa humana; reforça que a infância tem direitos e assistências especiais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.

Eleva a família como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem estar de todos os seus membros, mencionando a Declaração de Genebra de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança, reconhecida pela Assembleia Geral de 20 de novembro de 1959, buscando estabelecer no âmbito internacional um novo espaço para o tratamento das crianças.

Estabelece ainda condições especiais para a criança enquanto pessoa em desenvolvimento, com vistas a garantir o seu desenvolvimento físico, moral e intelectual em condições favoráveis, adotando a teoria da proteção integral, que somente seria regulamentada em nosso ordenamento jurídico com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que veio a ser regulamentado com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Refletir sobre a força do direito, em Bourdieu (1989), facilita a compreensão da resistência que a legislação “menorista” brasileira apresentava em aderir ao movimento internacional pelo reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente. O referido autor observa:

De facto, os esquemas de percepção e de apreciação que estão na origem da nossa construção do mundo social são produzidos por um trabalho histórico coletivo, mas a partir das próprias estruturas deste mundo: estruturas estruturadas, historicamente construídas, as nossas categorias de pensamento *contribuem* para produzir o mundo, mas dentro dos limites da sua correspondência com estruturas preexistentes (BOURDIEU, 1989, p. 238).

Com efeito, a legislação brasileira demorou a adaptar-se a tendência mundial, conservando a Doutrina da Situação Irregular instituída pelo Código Mello Mattos (1927), de atendimento limitado à parcela de menores desvalidos e infratores. Com a entrada em vigor do Código de Menores, pela Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979, manteve-se a mesma orientação, forte na disciplina, punição e adestramento físico dos menores, reforçando o embate simbólico entre o pensamento e os limites históricos das estruturas preexistentes.

Conforme já mencionado, o direito enquanto forma do poder simbólico que cria coisas nomeadas, com a força do direito em produzir efeitos, é importante frisar como faz Bourdieu (1989, p. 237):

Não é demais dizer que ele faz o mundo social, mas com a condição de se não esquecer que ele é feito por este. Convém, com efeito, que nos interroguemos acerca das condições sociais – e dos limites – desta eficácia quase mágica, sob pena de [...] estabelecermos que produzimos as categorias segundo as quais construímos o mundo social e que estas categorias produzem este mundo.

A tomada de posição do legislador brasileiro reflete a impossibilidade de considerar o direito como um sistema autônomo dissociado das pressões externas que o aproximam da sociologia, pois “a constituição de um campo jurídico é um princípio de constituição da realidade” (BOURDIEU, 1989, p. 229).

O Código de Menores (BRASIL, 1979) mantém a posição jurídica, fazendo constar em seu artigo 1º os temas assistência, a proteção e a vigilância aos menores. Cuidou da definição da situação irregular, aplicação da Lei, das entidades assistenciais, medidas de assistência, proteção e vigilância, guarda adoção e registro civil do menor (BRASIL, 1979).

Todavia, com relação à educação dos menores, timidamente menciona no parágrafo segundo do Artigo 9º: “A escolarização e a profissionalização do menor serão obrigatórias nos centros de permanência”, ou seja, no abrigos ou casas de reforma. A preocupação maior do legislador não estava na formação dos menores, e sim com a limpeza social que se pretendia, fossem infratores ou

desvalidos e só vieram a ter seus direitos reconhecidos com a Constituição de 1988, regulamentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Código de Menores serviu de base para o ECA, na parte repressiva, quanto as medidas socioeducativas aos menores infratores e também quanto ao papel dos pais ou responsáveis nesse processo. Ainda assim, o Estatuto regulamenta uma nova era com fundamento na Teoria da Proteção integral já adotada anteriormente pela Constituição de 1988 que reconhece a criança e o adolescente como sujeito de direitos dentre os quais o devido processo legal, para a aplicação de medida de privação ou restrição de liberdade mediante a imposição obrigatória de defesa técnica, respeitados os princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório.

### 3.1 DA DOCTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR À DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Embora em nosso país vigorasse a Doutrina da Situação Irregular, a Declaração de Genebra, datada de 1924, já preconizava a necessidade de proteção especial à criança, tendo sido promulgada no Brasil no ano de 1990 (BRASIL, 1990a), e também a Convenção sobre Direitos da Criança, realizada em San José, na Costa Rica em 22 de novembro de 1969, que em seu artigo 19 estabelecia: “Toda criança tem direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte da sua família, da sociedade e do Estado” (BRASIL, 1992), a tendência legislativa internacional já apontava para uma nova abordagem dos direitos das crianças e adolescentes.

Não raro, a promulgação tardia no nosso país, levou o país a aderir essas normativas - de 1924 e 1960 - somente em 1990, mesmo ano em que entrava em vigor o Estatuto da Criança e do adolescente, haja vista a adoção da Doutrina da Proteção Integral com o advento da Constituição Federal em 1988, consagrada no artigo 227, conforme transcrito:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que o termo Jovem foi adicionado através da Emenda constitucional nº 65 do ano de 2010. Mas o que importa nesse momento é destacar a adoção da nova Doutrina, quando passam a ser garantidos com absoluta prioridade, os direitos fundamentais a todas as crianças e adolescentes e não somente a uma parcela desse público como acontecia com a Doutrina da Situação Irregular.

Essa Emenda guarda relação direta com o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, eleito como orientador do Estado Democrático de Direito, o que corresponde a dizer que está garantindo, portanto, os direitos fundamentais da criança e do adolescente, quando determina a responsabilidade solidária entre a família o Estado e toda a sociedade pela garantia e efetivação desses direitos. Não resta dúvida de que isso representou uma mudança de paradigma no cenário jurídico infanto-juvenil.

Conforme aponta Amin (2008a), a Doutrina da Situação Irregular não era garantista, pois não enunciava direitos, cingindo-se a prever situações e as ações correspondentes. Agia-se na consequência e não na causa do problema. Nesse aspecto, o direito do menor agia sobre ele como objeto de proteção e não como algo que promovesse o sujeito de direitos.

Daí a grande dificuldade de, por exemplo, exigir do poder público, a construção de escolas, atendimento pré-natal, transporte escolar, direitos fundamentais que, por não encontrarem previsão no código menorista, não eram passíveis de execução (AMIN, 2008a, p. 14).

Prossegue a mesma autora afirmando que:

A doutrina da proteção integral, por outro lado, rompe o padrão pré-estabelecido e absorve os valores insculpidos na convenção dos direitos da Criança. Pela primeira vez, crianças e adolescentes titularizam direitos fundamentais, como qualquer ser humano (AMIN, 2008a, p. 14).

Essa mudança paradigmática resultou na substituição de uma doutrina de caráter filantrópico, assistencialista, centralizadora, estatal e de gestão monocrática, por uma doutrina caracterizada em políticas públicas, fundadas em direitos subjetivos, participativa através de uma gestão democrática. Sem dúvida um avanço, sobretudo por não excluir da sua incidência qualquer criança ou adolescente sob qualquer pretexto.

Nosso ordenamento jurídico carecia até o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, de uma lei regulamentadora, pois o Código de menores não se adequava ao texto Constitucional, e assim, seguindo as orientações internacionais, da Declaração de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Convenção sobre Direitos da Criança (1969), Constituição Federal (1988), e Convenção dos Direitos da Criança (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente consagra a proteção integral com prioridade absoluta dos Direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes no nosso país.

Ainda com relação à Proteção Integral, é vital para a boa compreensão de sua significação uma análise do Título I do Estatuto, em suas disposições preliminares, no qual assevera a proteção integral à criança e ao adolescente, garantindo-se lhes todos os direitos fundamentais da pessoa humana sem prejuízo dessa proteção, assegurando-se lhes 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. É a redação do artigo 1º e 3º do Estatuto que imprime um tom da relevância da proteção destinada ao público infanto-juvenil.

Os direitos humanos fundamentais objetivam garantir a proteção da dignidade estabelecendo garantias mínimas de desenvolvimento. São direitos inerentes as pessoas de modo permanente (ISHIDA, 2014).

Ora pelo texto legal, é possível identificar três vertentes para compreensão dos direitos fundamentais em se tratando de criança ou adolescente: a) crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais assegurados a toda pessoa humana, afirmando a plena capacidade jurídica do cidadão menor; b) eles têm direito, além disso, à proteção integral garantida pela Constituição e pelo Estatuto, atestando a compatibilidade entre a titularidade de direitos e a proteção integral; e, c) a eles são garantidos todos os instrumentos necessários para assegurar seu desenvolvimento físico, mental, moral e espiritual, em condições de liberdade e dignidade, impondo à coletividade a eliminação de qualquer obstáculo que, limitando de fato a liberdade e a igualdade dos cidadãos, impeça o pleno desenvolvimento da pessoa humana (VERCELONE, 2010).

De fato, a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral. Essa

compatibilidade entre a proteção e os direitos fundamentais é corroborada ao serem-lhe asseguradas por lei e por outros meios todas as oportunidades e facilidades para o seu desenvolvimento.

Em sequência, o artigo 4º, elenca os direitos fundamentais: direito 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, cuja efetivação deve ser assegurada com absoluta prioridade (BRASIL, 1990b).

Insta salientar que os direitos fundamentais são reconhecidamente garantidos a todo cidadão brasileiro e no caso da criança ou adolescente a garantia tem o rigor da “absoluta prioridade”. Dentre os direitos fundamentais, o direito à liberdade merece atenção especial, e servirá adiante para compreensão dos deveres dos educandos.

Conforme assinala Vercelone (2010), a liberdade da criança é uma liberdade *sui generis*, pois se um sujeito não pode escolher por si próprio e outro sujeito se encarrega de realizar as escolhas por ele, é contraditório afirmar que esse sujeito goza de liberdade: A liberdade de escolha.

Segue a orientação dada pela constituição Federal em seu Artigo 227 para afirmar que esses direitos devem ser assegurados com prioridade às crianças e aos adolescentes. Complementa o artigo 3º que compatibiliza os direitos fundamentais garantidos a toda pessoa humana e a proteção integral destinada aos menores.

No parágrafo único do Artigo 4º, encontramos a definição da referida prioridade, a saber: a) primazia para receber socorro e proteção em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento em serviço público ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990b).

Amin (2008c) foi enfática ao afirmar:

Estabelece ainda, a primazia em favor das crianças e adolescentes em todas as esferas de interesse. Seja no campo judicial, extrajudicial, administrativo, social ou familiar, o interesse infanto-juvenil deve preponderar. Não comporta indagações ou ponderações sobre o interesse em tutelar em primeiro lugar, já que a escolha foi realizada pela nação através do legislador constituinte (AMIN, 2008c, p. 20).

Também aqui, trata-se de garantias de direitos fundamentais das crianças, o que reforça o espírito e a abrangência desses dispositivos, que guarda estreita relação com o princípio do melhor interesse que orienta o Estatuto.

No seu artigo 5º, o Estatuto esclarece que qualquer criança ou adolescente não pode ser objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão. Essa normativa será completada pelo Artigo 18, o qual reafirma o dever de todos, de velarem pela dignidade da criança e do adolescente, podendo-os a salvo de tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BRASIL, 1990b).

Como se pode observar, tanto a criança quanto o adolescente, reconhecidos como sujeito de direitos tem na garantia dos seus direitos tal importância que aqui a regra dirige-se a todas as pessoas indistintamente, pois proíbe que a criança se encontre em situações que podem ou poderiam ter sido evitadas pelos responsáveis e por toda a sociedade. A proteção já não é mais um dever exclusivo da família, que são os responsáveis legais, mas um dever social, no qual cabe a toda a coletividade velar pela dignidade da criança e do adolescente.

Por fim em seu artigo 6º, fez-se constar que na interpretação dessa 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 (BRASIL, 1990b).

Como esclarece Ishida (2014), a interpretação é a atividade de precisar o conteúdo da norma. Nesse sentido, havendo dúvida o direito fornece mecanismos de interpretação para alcançar a real intenção do legislador. Pois bem, o fim social no caso das crianças e adolescentes, será a sua proteção integral, o bem comum será o que atende aos interesses de toda a sociedade e nesse caso o melhor interesse do menor.

Com relação aos direitos e deveres individuais e coletivos, é importante lembrar como aponta Gomes da Costa (2010a), “que o Artigo 227 da Constituição Federal que trata dos direitos da criança e do adolescente, começa falando em dever. [...] Essa articulação direito dever perpassa todo o corpo do Estatuto” (GOMES DA COSTA, 2010a, p. 58). Os deveres da criança e do adolescente serão objeto de análise adiante no item 2.3.

Por fim, analisando a condição da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento, Ishida (2014) afirma tratar-se de uma etapa a ser

superada para que se possa atingir com plena conformação o estágio adulto da vida.

Já Gomes da Costa (2010a) assevera que:

[...] que a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, não pode ser definida apenas a partir do que a criança não sabe, não tem condições e não é capaz. Cada fase do desenvolvimento deve ser revestida de singularidade e de completude relativa, ou seja, a criança e o adolescente não são seres inacabados, a caminho de uma plenitude a ser consumada na idade adulta, enquanto portadora de responsabilidades pessoais, cívicas e produtivas plenas (GOMES DA COSTA, 2010, p. 58).

A partir da compreensão da condição de pessoa em desenvolvimento, maior atenção será dada aos destinatários da lei analisada, com o que se visa suprimir a carência, inclusive de discernimento, da falta de capacidade para definir o que seja o melhor para si mesma, o que se justifica a luz da Doutrina da Proteção Integral.

Esse breve esclarecimento sobre os conteúdos legais são fundamentais para a compreensão da Teoria da Proteção integral, que orienta todo o ordenamento jurídico voltado para a criança e o adolescente, com o que se pretende analisar como é interpretado o Estatuto da Criança e do Adolescente pelos educadores aí incluídos diretores, pedagogos, professores e funcionário da escola.

### 3.2 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A EDUCAÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente nasce com a importante função de regulamentar a nova ordem constitucional, colocando o Brasil entre as nações mais avançadas na defesa dos interesses da população infanto-juvenil.

Esse dispositivo é resultado da articulação entre movimentos sociais, através de reivindicações, da atuação dos agentes do campo jurídico a quem coube traduzir os anseios da sociedade civil para a concretização de mudanças no cenário jurídico institucional referente à infância e juventude e as políticas públicas responsáveis pela efetivação desses mesmos anseios (AMIN, 2008a).

Mais uma vez, pode-se explicar pela teoria do poder simbólico o campo social como espaço de luta entre forças simbólicas (BOURDIEU, 1989), representado pela articulação e reivindicação da sociedade, objetivando mudanças no cenário jurídico institucional. Portanto, a promulgação do Estatuto da Criança e

do Adolescente, representa a efetivação de um movimento reivindicatório, originário do campo social.

Conforme aponta Ischida (2014), a Lei 8.069/90, preferiu o termo “Estatuto” em razão de expressar direitos. Substitui, portanto, o termo “Código” desvinculando-se do aspecto punitivo, como se verificava no extinto Código de Menores.

Trata-se de um microsistema com extenso campo de abrangência suficiente para a efetivação da proteção determinada pela Constituição, através de normas processuais, normas impositivas de medidas socioeducativas, princípios de interpretação, políticas legislativas, o que justifica a adoção do termo “Estatuto”.

Esse Estatuto não se limitou a enunciar regras de direito material, mas constitui um verdadeiro sistema aberto de regras e princípios, construídos a partir da interpretação sistêmica de textos normativos.

No tocante à educação, é bom que se frise, o Estatuto da Criança e do Adolescente pretende se adequar ao texto constitucional, podendo ser verificada a repetição do Artigo 206 da Constituição Federal pelo Estatuto sem eu Artigo 53, com pequenas alterações que não lhe retiram o significado e a representação social almejada pelo legislador, a seguir transcrito e comentado:

Artigo 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 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 gratuita e próxima de sua residência (BRASIL, 1990b).

Pode-se observar que o “caput” do artigo 53, reprisa o artigo 205 da Constituição Federal, que fixa o direito de todos à educação e que define os sujeitos passivos desse direito quando determina os objetivos jurídicos da educação, ou seja: o pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Quanto aos incisos, algumas considerações merecem ser feitas:

I – A igualdade de condições para acesso e permanência na escola, é tema recorrente na legislação, originado na Constituição Federal (Artigo 206,

inciso I), repetido no Estatuto (Artigo 53, I), textualmente reproduzido na LDB (Artigo 3º, I), e incrementado no Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), onde se fez constar: igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola. Ora, repetir o texto legal em vários institutos não é garantia do atendimento desse direito, pois se assim fosse não haveria crianças e adolescentes fora da escola.

A educação é um direito de todos, conforme já delineado anteriormente e no artigo 205 da Constituição Federal, se pode ver que se segue a essa afirmação os responsáveis solidários pelo seu cumprimento.

O dever dos pais em matricular os seus filhos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990b) e zelar junto ao poder público pela frequência à escola (BRASIL, 1988, 1990b): o dever da sociedade fiscalizando os casos de evasão ou não ingresso através do Conselho Tutelar, dos profissionais da educação ou qualquer outro meio; e o ensino como dever do Poder Público que deve manter uma oferta que permita o acesso livre e irrestrito à educação (BRASIL, 1988).

A realidade não se mostra adequada ao conteúdo legal, mas o que interessa aqui é o princípio da igualdade, no qual toda a discriminação cai por terra, não havendo justificativa para se afastar o direito da criança e do adolescente ao ingresso nos estabelecimentos oficiais de ensino.

Não é suficiente que o poder público garanta a vaga. Não é suficiente o acesso, pois a garantia do inciso em questão é de acesso e permanência na escola. Permanecer na escola requer um ensino de qualidade, bons profissionais, espaços adequados, material didático, enfim recursos que favoreçam o aprendizado. Por outro lado, se tudo isso está a serviço do seu aprendizado, é de se esperar que o educando, no geral, cumpra com os seus deveres correlatos ao direito de acesso e permanência. São, portanto deveres<sup>9</sup> inerentes ao processo pedagógico.

Além disso, há de se ressaltar o critério da inclusão, que almeja uma escola que seja para todos. Se a educação é um direito de todos, a escola deve estar aberta para todos os alunos e a cada um deles. Considerando as diversas realidades, a sala de aula deve ser um espaço de convivência entre os diferentes, só assim será possível se atender integralmente o princípio da igualdade.

---

<sup>9</sup> A terminologia “Dever” é aqui empregada no sentido de sua representação como aquilo que é necessário; Ato que tem de executar-se em virtude de ordem, preceito ou conveniência; Obrigação.

Finalmente, no que diz respeito ao direito à permanência na escola, essa requer uma avaliação diagnóstica, identificando os limites do conhecimento do aluno, bem como uma avaliação formativa, que potencialize as capacidades do educando, favorecendo a aprendizagem, pois só assim o aluno prosseguirá nos estudos, vencendo cada etapa, caminhando em direção aos objetivos propostos pela educação, ao quais devem sujeitar-se os alunos, quais sejam: o pleno desenvolvimento da pessoa, através do desenvolvimento da consciência reflexiva, condicionante para o exercício da cidadania plena e conseqüentemente inserção no mercado profissional.

II – o direito de ser respeitado pelos educadores reafirma um direito garantido a todo cidadão. Nesse aspecto procura ressaltar que nas divergências entre educador e educando, deve-se priorizar o respeito à condição de pessoa em desenvolvimento, como resultado da proteção. O professor tem o dever de zelar pelo aprendizado do aluno, e o respeita quando impede que esse aluno se distancie do comportamento favorável ao seu aprendizado.

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer a instâncias escolares superiores. Essa é a expressão máxima de um dos objetivos da educação, qual seja: a preparação para o exercício da cidadania.

Almeja-se de fato é uma escola aberta e democrática, que viabilize a participação efetiva do educando no processo de ensino aprendizagem. O inciso restringe o direito às instâncias escolares, mas isso não implica em vedação de acesso à via judicial para contestação. Nesse caso, sendo titular de direitos o menor é considerado incapaz<sup>10</sup> para realizar os atos da vida civil, e assim, deverá ser representado ou assistido pelos pais ou responsável, conforme o caso.

Com efeito, como assinala Gomes da Costa (2010b), ao abrir a possibilidade do exercício ativo da contestação por parte do educando, o Estatuto contribui para a efetiva democratização das práticas escolares, reconhecendo o aluno como sujeito de direitos no processo pedagógico. Por outro lado, ele estimula diretamente o desenvolvimento do educando para a aquisição de consciência social, pelo exercício da cidadania e dos direitos, tão importantes para a formação do

---

<sup>10</sup> “Incapacidade é o reconhecimento da inexistência, numa pessoa, daqueles requisitos que a lei acha indispensáveis para que ela exerça os seus direitos” (RODRIGUES, 1989). A capacidade civil, juridicamente falando é adquirida com a maioridade, quando a pessoa passa a exercer os atos da vida civil sem a necessidade de assistência ou representação.

cidadão, desenvolvimento social e fortalecimento da Nação.

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis decorre do direito fundamental inscrito no inciso XVII, do artigo 5º da Constituição Federal. É um instrumento de garantia da participação cívico-política, adequada às garantias previstas nos incisos anteriores. “É a prefiguração do exercício ativo de participação política no plano social mais amplo e constitui um valor pedagógico em si mesmo, uma vez que configura um exercício prático de cidadania ativa” (GOMES DA COSTA, 2010b, p. 266).

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Assim como o inciso I, o acesso ao ensino público em estabelecimentos oficiais foi amplamente proclamado, constando na Constituição (Artigo 206, IV), na LDB (Artigo 3º, V) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Artigo 4º, VI). Pelo Estatuto se confere maior alcance para o acesso ao ensino público, garantindo inclusive a escolha pelo estabelecimento oficial da rede pública de ensino, ampliado o acesso para a escola mais próxima da residência, ou dependendo do caso, do domicílio dos pais ou responsáveis, desde que bem fundamentado.

Em tempo, caso a escolha do menor seja por escola mais distante de sua residência que lhe ofereça mais recursos e que seja mais adequada ou que possua ensino específico para o interesse da pessoa em desenvolvimento, nesses casos, em nome do princípio do melhor interesse do adolescente, o critério do georreferenciamento<sup>11</sup> não será absoluto, mas uma possibilidade que comporta opção em benefício do aluno.

Há que se frisar que o direito à educação é garantido, por lei, incondicionalmente a todas as crianças e adolescentes em nome da proteção integral. Como já visto a legislação ao distribuir a competência e responsabilidade sobre o atendimento desse direito, prevê, inclusive, consequências e medidas aplicáveis no caso de não atendimento.

É o que se verifica no parágrafo 2º do Artigo 208 da Constituição Federal, fielmente reproduzido no parágrafo 2º do Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, onde textualmente se lê:

---

<sup>11</sup> Georreferenciamento: atribuir coordenadas a determinado objeto espacial (Escola). Processo de localização geográfica de determinado objeto espacial através da atribuição de coordenadas. (GEORREFERENCIAÇÃO, 2013).

"O não oferecimento de ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (BRASIL, 1988, 1990b).

Verifica-se, portanto, à luz do princípio da proteção integral, que trata-se de um direito dotado de coercibilidade, pois ao Estado cumpre o dever de garantir o acesso à educação, ao ofertar vagas em número suficiente para atender a demanda,

O parágrafo único do artigo 53 merece atenção especial, ao prever que "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como, participar das propostas pedagógicas" (BRASIL, 1990b), indica a necessidade e a importância de se estabelecer a integração entre família e escola, para o bom desempenho pedagógico, o que sabemos nem sempre se concretiza, seja pelas dificuldades econômicas, sociais, ou mesmo falta de informação ou vontade dos pais ou responsáveis.

O Artigo 54 do Estatuto, em seu parágrafo 3º, que repete textualmente o contido também no parágrafo 3º, do artigo 208 da Constituição Federal, a seguir:

Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola (BRASIL, 1988, 1990b).

Adiante no Artigo 129 o Estatuto prevê dentre as medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis, em seu inciso V, "a obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar" (BRASIL, 1990b), com o que reafirma esse dever inerente ao poder familiar.

A pesquisa de campo revelou que a comunidade escolar não reconhece a distinção entre penas e medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis (questão 15), pois a resposta esperada seria nunca para aplicação de penas. Considerando o senso comum, que restou evidente nas respostas colhidas na comunidade escolar, não houve sequer uma resposta "nunca" para a aplicação de penas aos pais ou responsáveis. Assim, é possível inferir que o conhecimento do Artigo 129 do ECA, não é bem representado no espaço escolar pelos educadores.

O Artigo 54 do Estatuto fixa o dever do estado com relação à educação para crianças e adolescentes, reproduzindo o artigo 208 da Constituição Federal, com pouquíssimas diferenças, conservando, portanto o espírito da norma

Constitucional, a seguir transcrita:

Artigo 54. É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente:

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

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do 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 seis anos de idade;

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 responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1990b, grifo nosso).

Inicialmente cumpre esclarecer que os grifos referem-se às diferenças mencionadas entre o texto constitucional e o Estatuto o que não esvaziam os direitos conferidos pela Carta Magna, ao contrário, garantem e reforçam a intenção do legislador constituinte.

Comentando o artigo 54, incisos e parágrafos, que garante a criança e ao adolescente o que seja o dever do Estado pertinente à educação, analisa-se nessa pesquisa aos dispositivos relevantes para compreensão da interpretação dada pelos educadores, de uma maneira geral sobre o Estatuto.

O inciso I, que não foi alterado a exemplo do que ocorreu com a Constituição, bem como a LDB, reza: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1990b).

Faz-se necessário, esclarecer que o dispositivo Constitucional (BRASIL, 1988), com a alteração dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, garante a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica entre os quatro e dezessete anos de idade, “assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Como se vê, o legislador infraconstitucional adotando o critério etário pretende atender toda a população que se encontre nessa faixa etária. Com relação à extensão do direito a todos que a ela não tiveram acesso na idade própria, vale

lembrar o inciso IV, do Artigo 4º da LDB, com a alteração dada pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, ampliou referida extensão para garantir o “acesso público e gratuito para todos os que não concluíram na idade própria” (BRASIL, 2013).

É importante, nesse aspecto, a interpretação sistêmica dos conteúdos legais, em diferentes instrumentos normativos, para a realização do direito, atendendo, nesse caso além daquele que não teve acesso, os demais que tendo acesso não concluíram na idade própria.

É possível inferir que a gratuidade do ensino se estende para toda a população independente da faixa etária. Com a adoção da Doutrina da Proteção Integral, as crianças e os adolescentes terão preferência às vagas tanto no ensino fundamental quanto ensino médio.

O texto do inciso II, do Artigo 54 do Estatuto, não foi modificado pela Emenda Constitucional 59/2009, que mantém “universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 2009), quando a garantia de gratuidade já fora estendida para toda a população, não havendo mais falar-se redundantemente em universalização.

O inciso III, por seu turno representa uma reprodução literal do inciso III do Artigo 208, e conforme aponta Vasconcelos (2010), assegura o atendimento especializado, preferencial e acertadamente através da rede pública regular de ensino, como o que segundo o autor citado evita qualquer forma de discriminação para os necessitados de cuidados especiais.

Fica claro que a utilização pelo legislador pelo termo preferencialmente, pressupõe a faculdade de escolha, pois quem prefere, prefere alguma coisa a outra. Então, é natural que se estimule a inclusão, mas em nome da proteção integral e do melhor interesse do menor, poderá o mesmo optar pela rede regular de ensino ou escola especializada.

Também a alegação de despreparo pela direção da escola da rede regular de ensino para não aceitar aluno especial, fere o dispositivo comentado, e não deve ser tolerada no Estado democrático de direito.

O Estado pelo projeto de Lei complementar nº 103/2012, que propunha a alteração da meta 04 do Plano Nacional de Educação, previa substituir o termo preferencialmente por universalização do ensino especial na rede regular de ensino.

No entanto, compreende-se que isso seja a corporificação da violência simbólica perpetrada pelo Estado, sob o argumento de favorecer a

inclusão, com o que fere o direito da criança especial à educação, pois preferencialmente, não se confunde com obrigatoriamente e nesse caso em nome do melhor interesse da criança ou do adolescente, não é possível que se admita a extinção das escolas especiais.

O corte de repasses às associações destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, não pode suprimir o direito que claramente lhes garante a faculdade de escolha, como resta demonstrado no inciso III do Artigo 54 do Estatuto e inciso III do Artigo 208 da Constituição Federal, já vistos anteriormente, fundamentados no princípio da proteção integral e também do melhor interesse da criança ou adolescente.

O inciso IV, trata do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Também não acompanhou as alterações da Constituição Federal com as alterações dadas pela Emenda Constitucional n.º. 53 de 19 de dezembro de 2006: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2006); e pela Emenda Constitucional n.º. 59 de 11 de novembro de 2009: “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade [...]” (BRASIL, 2009).

É fato que o Estatuto não acompanhou as alterações dadas à Constituição, podendo-se verificar diferenças no critério etário, como se depreende da análise do Artigo 208, IV da Constituição Federal, que garante a educação infantil em creche e pré-escola às crianças até os 5 anos de idade, quando Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 54, VI fixa como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos. O que importa aqui é que a interpretação da Lei atenda o melhor interesse do educando, o que como sabemos não vem sendo cumprido ante a dificuldade em se conseguir uma vaga em estabelecimento de ensino infantil.

A insuficiência de vagas para atendimento das crianças de até quatro anos incompletos, não se justifica ante a garantia de prioridade, pois a preferência na elaboração de políticas públicas e a destinação privilegiada de recursos públicos são suficientes para garantir vagas a todas as crianças. Isso decorre do princípio da proteção integral adotado pela nossa Constituição, regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

O inciso V, que trata do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação científica, segundo a capacidade de cada um, conforme

aponta Vasconcelos (2010), adota um critério de justiça prestando reconhecimento aos mais capazes. Afirma ainda que o dispositivo contribui para a descoberta de talentos em alunos que não tiveram as mesmas oportunidades (VASCONCELOS, 2010).

O inciso VI, por sua vez garante a “oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador” (BRASIL, 1990b), repetindo disposição constitucional com pequena alteração ao substituir “educando” por “adolescente trabalhador”. Decorrente da proteção integral cria uma condição favorável para o educando trabalhador, quando procura eliminar qualquer obstáculo que essa condição possa apresentar para a concreta realização do seu direito.

Diga-se, não somente para o trabalhador, mas para todos, o inciso VII prevê no ensino fundamental, o atendimento através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Esse aspecto foi estendido a toda a educação básica pela LDB, com a alteração dada pela Lei 12.796/2013.

Cumprindo ainda mencionar o disposto no parágrafo primeiro, do Artigo 54 do Estatuto, que afirma textualmente que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, que está diretamente ligado ao dever do Estado com a educação, pois, em caso de não atendimento espontâneo pelo Estado, o mesmo pode ser reclamado na via judicial.

Conforme aponta Ranieri (2013), o reconhecimento constitucional de um direito subjetivo significa conferir-lhe um maior grau de realização. É nesse sentido que se confirma a relevância que o próprio Estado reconhece ao direito educacional. Tanto que o seu não oferecimento pela autoridade competente implica em responsabilidade, como se depreende do parágrafo 2º do mesmo Artigo 54 do ECA (BRASIL, 1990b).

O Estatuto, ainda ao tratar o direito educacional, fixa no seu Artigo 56, a responsabilidade dos dirigentes de estabelecimento de ensino fundamental pela comunicação ao conselho Tutelar dos casos como: maus tratos envolvendo os alunos; reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; e de elevados níveis de repetência.

Ischida (2014) preleciona que a necessidade de comunicação se faz necessária em todos os atos que prejudiquem o bom desenvolvimento da criança e do adolescente em seu processo de ensino, exemplificando: maus tratos operados

normalmente pelos genitores, dificuldade de aprendizagem que, mormente é originada pela necessidade do trabalho precoce do menor. Lembra ainda que a omissão configura infração administrativa prevista no Artigo 245 do Estatuto.

O Conselho Tutelar foi criado pelo Estatuto, assim como, o Conselho Nacional, e também os Conselhos Estaduais e Municipais de Direito da Criança e do Adolescente. Esses representam a expressão da democracia participativa e a descentralização política e administrativa, cuja função é zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, integrando o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Compreendem este Sistema, prioritariamente, os seguintes eixos: Defesa dos direitos Humanos, Promoção dos Direitos e Controle e efetivação dos Direitos (BRASIL, 2016).

Daí a sua competência para apreciação de questões que envolvem problemas de justiça social, podendo executar suas próprias decisões, embora não seja considerado um órgão jurisdicional, conforme apontado por Ischida: "[...] possui o poder de tomar decisões (art. 136), mas não é órgão jurisdicional já que tecnicamente a jurisdição é exclusiva do poder judiciário, incluindo parte da soberania" (ISCHIDA, 2014, p. 331).

No atendimento realizado às crianças e adolescentes o Conselho Tutelar apresenta-se como parceiro da comunidade escolar, diretorias de ensino, diretores de escolas e professores, minimizando as consequências dos problemas oriundos da injustiça social, ressaltando a "ligação que deve existir entre a comunidade escolar e o Conselho Tutelar" (FERREIRA, 2010, p. 73).

Compete-lhe ainda aplicar medidas aos pais ou responsáveis pela criança ou adolescente, visando à garantia de seus direitos, conforme disposto no Artigo 129, do ECA, que contempla: a inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento para alcoólatras e toxicômanos; tratamento psicológico ou psiquiátrico; encaminhamento para cursos ou programas de orientação; obrigação de matricular o filho e acompanhar sua frequência e

aproveitamento ou de encaminhá-lo a tratamento especializado.

Destaca-se, portanto, através desses mecanismos, a responsabilidade solidária, e adoção de medidas necessárias para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, pelos educadores e familiares, que devem estabelecer uma relação harmoniosa com os Conselhos.

Além dos casos de injustiça social, de crianças ou adolescentes vítimas de violência sexual, muitas vezes no âmbito familiar, ou que enfrentam problemas com alcoolismo ou drogas, distúrbios psicológicos, ocorrências de indisciplina, não menos importante embora menos grave, também se verificam no espaço escolar, e devem ser atendidas pelo Conselho Tutelar.

A indisciplina no âmbito escolar é representada pela insubordinação, ausência de submissão, descumprimento das obrigações inerentes ao processo pedagógico, que pode elevar-se à revolta ou rebelião. Ischida (2014) entende por atos de indisciplina o descumprimento de regras escritas ou não escritas que devam ser cumpridas na escola, citando como exemplos o desrespeito aos colegas, ao professor ou a própria escola. E complementa:

Assim, necessário que tanto uma escola pública como privada (incluindo o ensino fundamental, médio e superior) tenham um regimento como, p. ex., um regimento interno que discipline minimamente essas condutas. Caberá ao conselho da escola apurar e eventualmente aplicar as sanções previstas (ISCHIDA, 2014, p. 169).

Sem dúvida, a responsabilidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, e a partir desse documento, a construção do seu Regimento Interno, prevendo detalhadamente esses atos e as respectivas medidas correspondentes, é fundamental para minimizar os efeitos negativos da insubordinação, resolvendo quando possível, no âmbito escolar, eventuais ocorrências.

Para o efetivo funcionamento do Regimento, é necessário que seja concebido por meio de debate entre pais, responsáveis, professores e toda a comunidade escolar, fazendo constar expressamente sua ciência por escrito no ato da matrícula, para que, a partir daí, na esfera de sua competência o estabelecimento de ensino possa dar o devido encaminhamento aos problemas, garantindo o contraditório, tomando medidas previstas, solucionando-os, sempre que possível.

A escola cabe chamar os pais ou responsáveis, envidando esforços para a composição sempre que possível e somente em último caso acionar o Conselho Tutelar haja vista os problemas mais graves que também estão sob a responsabilidade desse órgão, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

Em se tratando de ato infracional, a escola deve cientificar os pais ou responsáveis, encaminhando a criança ao Conselho Tutelar e o adolescente, após a lavratura de termo junto a delegacia de polícia e posterior encaminhamento a vara da infância e da juventude na forma preconizada pelo Estatuto (ISHIDA, 2014) para as devidas providências.

Através da análise do item, direito à educação do Estatuto, pretende-se compreender como os professores interpretam esse conteúdo legal e como o representam no espaço escolar, necessitando, portanto, de esclarecimentos quanto aos deveres dos educandos.

### 3.3 DIREITOS, DEVERES E RESPONSABILIDADE DOS EDUCANDOS

A todo direito corresponde um dever, e os educandos “ao mesmo tempo em que são sujeitos de direitos, também são sujeitos de deveres” (ISHIDA, 2014, p. 168).

Ranieri (2013) alude à particularidade desse direito asseverando que “os titulares e os sujeitos passivos do direito à educação são simultaneamente uma coisa e outra” (RANIERI, 2013, p. 67). Conclui que o mesmo Estado, “[...] sujeito passivo por excelência, pelas ações e intervenções que lhe conferem efetividade, será beneficiário do direito, assim como toda a sociedade em face do princípio democrático e republicano” (RANIERI, 2013).

Há em verdade, uma identificação de interesses, fundada na realização da dignidade humana. Implica, portanto, um conjunto de deveres recíprocos. Conforme visto, a Educação é um direito de todos e um dever do Estado. Para o indivíduo, a educação básica é compulsória. Para o Estado, cabem os encargos, como a oferta de vagas, além de competências materiais e legislativas. Para a família, compete os deveres de assistência e solidariedade, mais especificamente a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência da criança na escola.

É importante destacar que a educação básica é dever do Estado, ao mesmo tempo em que é beneficiário desse direito, fortalece e assegura o desenvolvimento social e democrático da nação. É notório que ao Estado cabe a oferta de vagas e a execução de políticas públicas que viabilizem o exercício do direito à educação. Ao cidadão, seja criança ou adolescente não é facultado frequentar a escola. A educação básica é obrigatória, trazendo implicitamente o dever do educando correspondente a esse direito que lhe é imposto.

Até completar 17 anos a pessoa está obrigada a frequentar a escola. Esse é um dos deveres do educando. Essa parcela da população não poder exercer a liberdade de escolha, ela está obrigada a matrícula e frequência na escola.

Usando o exemplo de Ranieri (2013), diferentemente do direito ao exercício da cidadania, no qual o adolescente entre dezesseis e dezoito anos que possuindo título de eleitor pode optar por votar ou não. Com relação ao ensino básico, ele não tem essa faculdade. Há obrigatoriedade. “Frequentar a escola não é um ato de arbítrio ou consciência individual como é o ato de votar” (RANIERI, 2013, p. 81).

E mais. Ao Estado, a lei confere o dever de recensear os educandos do ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável pela frequência escolar, como já visto no tópico anterior.

Com a adoção da doutrina da proteção integral, a criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como sujeitos de direito. Isso quer dizer que além do direito à educação, são também portadores dos deveres relacionados, e mais, têm responsabilidades e obrigações, que deverão ser considerados sempre à luz da Proteção Integral conforme exposto no item 3.1.

O termo “proteção” pressupõe um ser humano protegido e um ou mais seres humanos que o protegem, isto é, basicamente, um ser humano que tem necessidade de outro ser humano. Obviamente, este segundo ser humano deve ser mais forte do que o primeiro, pois deve ter capacidade para protegê-lo. Como corolário lógico, a proteção pressupõe uma desigualdade (um é mais forte que o outro) e uma redução real da liberdade do ser humano protegido: ele deve ater-se às instruções que o protetor lhe dá e é defendido contra terceiros (outros adultos e autoridade pública) pelo protetor (VERCELONE, 2010, p. 37).

Para a adequada compreensão da proteção destaca-se nessa lição: “ater-se às instruções” que o protetor dá ao protegido na defesa dos seus direitos. Essa proteção, em sentido amplo, ordena que o professor, tendo em vista a

condição especial do aluno (como pessoa em desenvolvimento), tome as decisões e determine os comportamentos e obrigações a serem seguidas, por saber melhor que o protegido, o que é melhor para ele.

Em outras palavras, o sujeito que não pode escolher, necessita que outrem o faça por ele. Conforme já afirmado anteriormente, como dizer que uma pessoa é livre se não lhe compete livremente fazer suas escolhas?

Ser livre é poder escolher em qualquer situação que se faça necessária uma opção. Os seres humanos nos anos iniciais de vida, não são capazes de proverem-se por si só, necessitando de cuidados para sobreviverem. Daí decorre que o exercício autônomo dos direitos, embora garantidos desde o nascimento com vida, só possam ser exercidos regularmente numa idade mais madura. Antes disso, o exercício desses direitos é conferido aos pais ou responsáveis, estendendo-se aos professores, escola, comunidade escolar e sociedade em geral.

E o próprio Vercelone continua:

De regra, as constituições que afirmam o princípio da igualdade de todos os cidadãos dão-se conta desta contradição. Estas Constituições negam que possam ser introduzidas discriminações, ou, de modo mais geral, desigualdades, por razões de sexo, raça, cor, língua, religião, opiniões, origem social ou nacional. No entanto, não falam de idade, permitindo, implicitamente, a introdução de discriminações em relação à idade do ser humano (VERCELONE, 2010, p. 37).

Isso não implica desrespeito ao direito à liberdade e sim uma garantia de que na sua liberdade a criança ou adolescente terá a escolha que melhor atenda os seus interesses, mesmo que seja feita por outro sujeito enquanto por ele responsável, ou a escolha que ele mesmo não tem o discernimento necessário para realizar. Em qualquer dos casos, é importante que a escolha seja sempre por aquilo que lhe é mais favorável expressando assim a proteção.

Essa escolha será orientada pelos pais (família), pela comunidade escolar (Estado), e também por toda a sociedade considerando a educação social e permanente. Pode-se afirmar que o Estatuto da Criança e do Adolescente é um projeto de sociedade, e a educação por sua vez deve ser vista como um projeto de Nação e não apenas um projeto de governo como vem ocorrendo.

Em relação às crianças e aos adolescentes é de bom alvitre atentar no sentido de que a garantia do direito à liberdade sofre restrição pela condição

especial de pessoas em desenvolvimento, ou seja, que necessitam de atenção especial para a garantia e atendimento efetivo desse direito.

Ora, a proteção integral adotada pelo ordenamento jurídico pátrio, coloca as decisões importantes nas mãos dos adultos, sejam pais, responsáveis ou, todos os demais que por alguma situação social estejam se relacionando com as crianças ou os adolescentes, que por elas esteja responsabilizado.

O público infanto-juvenil representa uma categoria que pode ter interesses específicos, os quais podem divergir dos interesses dos seus pais ou responsáveis. Nesse caso, se faz presente o princípio do melhor interesse da criança ou adolescente que orienta o Estatuto, para o fim de garantir que, mesmo sem o direito de escolha, os menores tenham a garantia de atendimento do seu direito, inclusive quando seus direitos colidirem com os daqueles que, naquele momento, decidem por eles.

A pesquisa de campo mostrou que a comunidade escolar não representa bem a doutrina da proteção integral, pois não entende que o Estatuto sempre protege o educando (questão 01). É possível indagar que na prática isso não ocorra sempre, mas a pesquisa pretende compreender a interpretação do estatuto, razão pela qual desconsidera referida influência. Vale lembrar que a comunidade escolar não concorda integralmente com a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos referentes aos direitos da criança e do adolescente no currículo do ensino fundamental (questão 13), que atribui competência à Escola de ministrar o ensino desses conteúdos.

Contudo, o comportamento dos adultos responsáveis pela proteção do menor deverá ser avaliado política e juridicamente em sua sincera e adequada conformidade aos verdadeiros interesses da criança.

Vejam o que diz o Estatuto sobre o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Da leitura do Artigo 15 do Estatuto, rememorando os comentários à Constituição Federal de 1988, explicitados os princípios e objetivos almejados pelo Estado democrático, favorece-se a compreensão desses direitos humanos.

É que a liberdade, o respeito e à dignidade, são direitos humanos, isto é, inerentes à condição humana, que é mais ampla e preexiste a condição de cidadão.

Esclarecedora a lição de Dias (2010), ao questionar a aparente redundância do Artigo 15 do Estatuto, afirmando que a conceituação de direitos

humanos abrange a de direitos civis, ou seja, possuímos direitos humanos por sermos pessoas e não por sermos cidadãos.

No entanto, tal observação, mesmo que procedente, semântica e juridicamente correta, é feita sem qualquer escopo de crítica maior, posto que á de se entender que o texto legal propositadamente objetivou a ênfase. Da mesma forma, o direito ao respeito e à dignidade de que é titular o menor são ângulos que integram a escultura da personalidade em formação, daí a proteção que a lei dá a quem tem a liberdade plena como expectativa e a cidadania por inteiro como promessa (DIAS, 2010, p. 83).

Em nome da expectativa da liberdade plena e da promessa da cidadania por inteiro é que deve ser tratado o tema dos deveres do educando. Ainda com relação à liberdade, o legislador achou por bem defini-la, no artigo 16 do Estatuto, onde se destaca a liberdade de opinião e expressão, que deve ser interpretada com cautela.

Sobre a limitação que o ECA pode exercer sobre a atuação dos educadores (questão 06), é importante frisar que através da incumbência e responsabilidade pela proteção, os professores não sofrem limitação alguma, exceto por excessos, mas estes em qualquer relação ainda que não regradada pelo Estatuto. Portanto, é bom que se afirme que o Estatuto não limita a ação da comunidade escolar para contenção de indisciplina e violência, bem como para o encaminhamento e solução de eventuais problemas que se possam verificar no âmbito escolar.

Conforme já aludido, a liberdade da criança e do adolescente sofre limitação em nome da proteção. É exatamente com fulcro no princípio da proteção integral que se deve respeitar a opinião do educando, orientando-o, ensinando-o, estimulando-o, enfim educando-o e corrigindo-o quando essa opinião se mostre equivocada, contextualizando situações que sejam significativas para a criança ou para o adolescente, facilitando o quanto possível a construção do conhecimento.

Da mesma forma a liberdade de expressão lhes é garantida, porém essa deverá ocorrer dentro dos limites de tolerância bem delimitados e esclarecidos pelo estabelecimento escolar.

Nesse sentido é a lição de Neill, ao afirmar:

[...] liberdade é necessária para a criança porque apenas sob liberdade ela pode crescer de sua maneira natural – a boa maneira [...] liberdade não é licença, esta começa nos limites em que a conduta interfere com a liberdade dos demais (NEILL, 1978, p. 160,165).

A determinação desses limites deve ser compartilhada entre a escola e a família, e pode-se verificar nas respostas das questões 8 e 9 que essa aproximação tão necessária entre família e escola ainda deixa a desejar. As reuniões de pais e mestres representam um momento importante para avançar nessa aproximação, com a abordagem dos conteúdos legais do Estatuto ressaltando as responsabilidades pelos sujeitos passivos da educação, a saber: o Estado (escola) e a família.

Isso minimizaria a sensação de que a lei deve dar mais autoridade para os pais ou responsáveis (questão 12), pois conforme os dados colhidos na pesquisa de campo, a comunidade escolar reconhece a necessidade de mais autoridade, quando em verdade, a interpretação adequada da lei seria suficiente para avançar nesse sentido. Muitos problemas sociais que afetam as famílias brasileiras e dificultam o cumprimento do dever inerente à educação, mas esse não é um fundamento para se colocarem à margem desse dever.

Como exigir do educando que ele respeite a comunidade escolar se ele não conhece essa representação no âmbito familiar e social em que vive? É necessário um envolvimento maior da família, da comunidade escolar e de toda a sociedade buscando a preparação para a cidadania, que figura entre os objetivos da educação.

É importante que se diga que entre os deveres do educando está o de respeitar toda a comunidade escolar, garantida assim a liberdade de todos os envolvidos na cena pedagógica. Aliás, todos os direitos que são garantidos a cada educando individualmente, o são também a todos os outros.

Ao expressar-se não deve com isso ferir a dignidade, o respeito e a liberdade dos demais estudantes, ou outros atores da cena pedagógica, pois pela sua condição especial (de pessoa em desenvolvimento) não lhes é dado ferir esses direitos fundamentais que são assegurados a todos os cidadãos brasileiros indistintamente.

Assim, aos profissionais da educação, o aluno também tem o dever de respeitar e de não ferir a sua dignidade, o que é reforçado pelo princípio da proteção integral, que sugere obediência do educando àqueles que estão responsabilizados pelo seu aprendizado, corroborado pelo dever do professor implícito no artigo 13, III da LDBN, de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996).

Segundo Silva (2010, p. 94), “Nem sempre se pode medir a liberdade da criança e do adolescente pelos mesmos gabaritos com que se mede a dos adultos. A tolerância amplia-se em favor dos primeiros”.

A LDBN estabelece diretrizes voltadas ao comportamento ideal esperado dos alunos, fazendo constar já no seu início afirma no parágrafo 2º do artigo 1º: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, ao que complementa em seu parágrafo segundo “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996).

A prática social numa sociedade livre, justa e solidária, naturalmente não admite, ou pelo menos não deveria admitir comportamentos desrespeitosos.

Refletindo com Bourdieu, tem-se que o campo social no qual se instaura o processo pedagógico, também é um espaço de disputas de forças simbólicas que se enfrentam e tencionam a relação a todo o momento. O Poder Simbólico é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a ele. A tradição neo-kantiana trata os universos simbólicos como instrumentos de conhecimento e de construção do mundo. Durkheim, por sua vez, avança e considera essas formas simbólicas como arbitrárias e socialmente determinadas (BOURDIEU, 1989).

Ora, é fácil perceber no âmbito escolar, especialmente na relação aluno-professor, as disputa de forças simbólicas desse campo. Lembrando que os sistemas simbólicos exercem um poder estruturante, cuja construção decorre da função que esses sistemas simbólicos possuem de integração social para determinado consenso, que representa nesse caso o consenso da hegemonia<sup>12</sup>, ou seja, de dominação,

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Essa é uma relação de luta, principalmente simbólica, que as diferentes classes estão envolvidas para imporem a *definição de mundo social conforme seus interesses*. E o campo social, que se pretende estabelecer com a

---

<sup>12</sup> O termo “hegemonia” sinônimo de supremacia, é utilizado por Bourdieu (1989), como objetivo dos sistemas simbólicos, para exercício do poder legitimado pela submissão daqueles a quem se dirige.

Constituição de 1988, seus princípios e fundamentos, assegurando uma sociedade livre justa e igualitária, encontra na LDB corroborando um dos objetivos da educação.

No artigo 22, a LDB estabelece: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996).

A condição de cidadão pressupõe um sujeito de direitos e também de deveres. O exercício da cidadania pressupõe, portanto, o respeito, a dignidade, solidariedade, ausência de discriminação, a participação ativa na busca e defesa de seus direitos e promoção do bem comum.

A educação tem entre seus objetivos a preparação para o exercício da cidadania, “[...] cidadania implica educação para o reconhecimento de seus direitos e, também, o cumprimento de suas obrigações e deveres” (FERREIRA, 2010, p. 59). Esse mesmo autor prossegue:

E um dos papéis da escola centra-se nesta questão, ou seja, de contribuir para que o aluno-cidadão tenha ciência de seus direitos e obrigações, sujeitando-se às normas legais e regimentais, como parte de sua formação (FERREIRA, 2010, p. 59).

Posteriormente, tratando da educação fundamental, prossegue no artigo 32, incisos II, III e IV:

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;  
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;  
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Mais uma vez reforçando, o desenvolvimento harmonioso da criança e do adolescente, destaca-se na LDB: a compreensão do ambiente social; valores em que se fundamenta a sociedade; formação de atitudes e valores; solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social, tudo a orientar o processo pedagógico.

Não temos dúvidas de que a relação de força simbólica entre alunos e professor é fator responsável pela dificuldade em se concretizar o processo pedagógico. Sabe-se que os alunos têm suas vontades particulares, suas formas de

se vestir, de manter um “visual” que lhes agrada, falam gírias que funcionam como códigos de comunicação, enfim, eles têm o direito de se expressar livremente e nesse momento cabe ao educador ter sensibilidade para fixar os limites dessa liberdade.

A análise dos dados colhidos com as respostas das questões 02 e 03 permitem inferir que a comunidade escolar não está segura acerca dos limites que o ECA impõe aos educandos, assim como a influência que pode exercer sobre o comportamento desses alunos. Vivenciar esses limites com os alunos, destinatários da Proteção integral, tornando mais evidente o comportamento esperado, é vital para a concretização do processo pedagógico.

Quando os dominados entram isolados nas relações de forças simbólicas, no caso de interações cotidianas, não tem outra escolha que não a aceitação (resignada, provocante, submissa ou revoltada) da definição dominante de sua identidade ou a busca da *assimilação*, isto é desaparecendo os sinais ligados ao estigma (estilo de vida, pronúncia, vestuário) (BOURDIEU, 1989).

A comunidade escolar acredita na necessidade de mudanças na lei destinada às crianças e aos adolescentes (questão 10). Todavia, as interações cotidianas no espaço escolar, podem representar o embate simbólico, se não for sanado o problema de interpretação.

Nesse caso, considerar os valores em que se funda a sociedade; formação de atitudes e valores; solidariedade humana e tolerância recíproca, certamente exigem do educador uma postura de superioridade, legitimada pela proteção presente também no processo educacional.

Ora, o atingimento dos objetivos da educação pressupõe que cada indivíduo, paulatinamente, na medida em que aprende, desenvolva também na prática o que aprendeu, conscientizando-se dos deveres, obrigações e responsabilidades inerentes à sua condição de cidadão. E cabe ao professor a responsabilidade pela condução da cena pedagógica.

Com os objetivos do ensino médio não é diferente, pois a LDB elenca entre eles a formação ética, textualmente no seu Artigo 35, III: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), com o que estabelece uma sequência lógica na construção do conhecimento para formação do novo cidadão.

A ética, segundo Cortella e Barros Filho (2014) pressupõe a liberdade de fazer escolhas, e o ser humano é o único animal capaz de decidir, escolher e julgar por si mesmo. A ética é emancipadora, que se representa pela inteligência compartilhada a serviço do aperfeiçoamento da convivência.

Então, evidencia-se que o educando, na condição de cidadão, possui deveres. E esses deveres são imprescindíveis para o atingimento dos objetivos da educação, que somente serão alcançados com a contrapartida dos alunos. É preciso que o aluno seja alertado sobre os limites dos seus direitos e a necessidade de cumprimento dos seus deveres e responsabilidades.

Aos professores, uma competência fundamental é fazer-lhe esse esclarecimento tão necessário. Se reconhecer como detentor de direitos não é suficiente, se não houver esclarecimento sobre o que representam esses direitos, bem como, os precisos limites desses direitos, sem o que seu exercício fica prejudicado, com reflexo nos deveres correlatos a esses direitos. A educação não deve se dissociar da formação do cidadão.

É aí que entra em cena o conhecimento do educador sobre os conteúdos legais, para vivenciá-los com os alunos estimulando a compreensão tornando significativo para o aluno o reconhecimento das suas responsabilidades e obrigações a serem cumpridas, estimulando-o a sua prática.

O inciso II do Artigo 53, do Estatuto estabelece: “o aluno tem o direito de ser respeitado pelo professor” (BRASIL, 1990b). Esse inciso parece ser o responsável pela maioria das reclamações dos educadores, uma vez que o legislador não fez constar a recíproca, ou seja, que o aluno tem o dever de respeitar o professor.

Esclareça-se: não o fez porque não é necessário. Não num instrumento normativo destinado a defesa dos interesses do educando como é o caso do Estatuto. Explica-se: todos tem o direito de serem respeitados, pela condição de cidadão. O aluno deve respeitar os demais alunos assim como os educadores, os familiares e toda a sociedade. A ninguém é dada a prerrogativa de faltar com o respeito.

A condição especial de pessoa em desenvolvimento não tem o condão de suprimir igual direito fundamental constitucionalmente garantido daqueles que se relacionam com o adolescente.

Dados referentes à relação que o Estatuto mantém com o poder disciplinar da escola (questão 04), refletem conhecimento parcial dos conteúdos legais, que se ampliados favoreceriam a contenção da indisciplina e do desrespeito. A possibilidade de o Estatuto auxiliar nos procedimentos adotados para essa contenção (questões 05 e 07) também sugerem que a representação do ECA no espaço escolar não está sendo integralmente efetivada.

A aparente redundância, a exemplo do sugerido por Dias (2010), ao tratar dos direitos humanos, aparece igualmente com relação ao direito do educando ser respeitado pelo professor, uma vez que amplamente difundido no ordenamento jurídico, na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b).

Mas o que o legislador quis foi reforçar a garantia da criança e do adolescente serem respeitados no âmbito escolar, pelos responsáveis diretos da sua proteção, garantindo que o poder disciplinar e a autoridade do professor não extrapolem os seus limites. É a manifestação clara do melhor interesse da criança.

Isso não esvazia os direitos fundamentais dos educadores, como cidadãos, e não lhes retira a possibilidade de cobrar dos alunos um comportamento digno e recíproco inerente ao processo de ensino aprendizagem.

Pode-se constatar que a comunidade escolar acredita na necessidade de dar mais autoridade aos educadores (questão 11). Porém, mesmo que essa autoridade seja conferida por lei, e essa por sua vez seja bem interpretada, não surtirá efeitos se a comunidade escolar não vivenciar os direitos e deveres dos alunos, contextualizando-os, atribuindo significação para esses conteúdos, favorecendo a preparação para o exercício da cidadania.

Os alunos têm direitos, e proclamam isso, refletindo a violência simbólica, no espaço escolar reconhecidamente caracterizado como campo social, podendo levar o educador a recuar, sentindo-se constrangido por desconhecimento ou conhecimento superficial sobre os conteúdos legais.

Não é falta de respeito cobrar o aluno com mais vigor, buscando a efetividade do cumprimento de suas obrigações, nem tampouco, exigir que o aluno comporte-se de uma maneira cidadã. Isso decorre da proteção, que no processo pedagógico é um dever do educador.

Indaga-se: a escola respeita os alunos? Sabe conviver com diferentes categorizações vivenciais dos alunos? Sabe se relacionar com os pais ou

responsáveis? Sabe se relacionar com os profissionais da educação? Bem definidos os limites legais dos direitos e deveres dos educandos, é que se pode exercer amplamente a proteção garantida em lei de que são merecedores.

Vale lembrar o Artigo 26, da LDB que trata da base curricular para a educação básica, em seu parágrafo 9º, a seguir transcrito:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996, grifo do autor).

O referido dispositivo abre oportunidade para os professores realizarem esclarecimentos sobre os deveres, obrigações e responsabilidades dos alunos ao tratarem dos temas de direitos humanos, a prevenção contra as formas de violência, dada a conexão reconhecida ente referidos conteúdos.

Igualmente a responsabilidade solidária entre o Estado e a família pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, deve ser valorizada a qualquer custo, embora a efetividade no exercício dos respectivos papéis seja indispensável para o atingimento dos fins que o direito a educação busca atingir.

Pierre Bordieu, ao tratar das relações entre a história reificada e a história incorporada, preleciona que a filosofia da história está inscrita no uso mais corrente da linguagem corrente que designam instituições ou entidades coletivas, como o Estado e a família. Ela satisfaz uma exigência de *elevação teórica* que estimula o sobrevoar dos fatos e a generalização vazia e apressada, com a pretensão de procurar a essência por detrás da aparência, a estrutura além da história (BOURDIEU, 1989).

E complementa:

Entretanto, reduzir os agentes ao papel de executantes, vítimas ou cúmplices, de uma política inscrita na essência dos aparelhos é fugir a observação das práticas, e eleva a um determinismo que simplifica a visão (BOURDIEU, 1989, p. 77).

Assim pode-se inferir que a dificuldade no cumprimento da lei, esteja ligada a essa “generalização vazia e apressada”, pois as dificuldades enfrentadas pelos agentes enquanto executantes devem ser consideradas.

Atribuir responsabilidades ao Estado que tem suas ações

estritamente autorizadas por lei, não é o mesmo que atribuí-la à família, onde não há fiscalização sobre os seus atos. Igualmente determinar o que seja responsabilidade da sociedade, carece da definição do sujeito passivo desse dever. Contudo somos mais condescendentes com o Estado do que com os alunos, famílias comunidade escolar, e sociedade em geral.

Famílias que vivem em condições precárias terão maiores dificuldades no atendimento dos deveres impostos pela lei. Condições sociais e econômicas esvaziam a possibilidade real desse atendimento, e Bordieu (1989) observa que toda ação histórica põem em presença dois estados da história, a história no seu estado objetivado, que se acumulou ao longo dos tempos nos objetos, e a história no seu estado incorporado que se tornou *habitus*.

Complementando esse entendimento, acrescenta o autor que ao atribuímos como faz o mau funcionalismo, aos efeitos da dominação a uma vontade única e centra, ficamos impossibilitados de apreender a contribuição dos agentes para o exercício da dominação, pela relação que se estabelece entre as atitudes que são ligadas às condições sociais de produção.

Aqui, necessariamente cabe a reflexão acerca das condições sociais que tolhem da família a sua capacidade de contribuir efetivamente para o bom desempenho da atividade pedagógica. Enquanto não houver a aproximação entre a comunidade escolar, a família e o Estado, os deveres previstos pela lei, não tem efetiva garantia de êxito integral. Isso explica o volume de demandas judiciais na área educacional.<sup>13</sup>

Conforme Bordieu, a história institucionalizada só se torna atuada e atuante se o posto, [...] ou ainda a “personagem” historicamente reconhecida, [...] – encontrar, [...] alguém que o ache interessante e nele veja vantagens, alguém que nele se reconheça quanto baste para se responsabilizar por ele e o assumir (BOURDIEU, 1989, p. 87).

Portanto, é preciso cautela para compreender como a Escola representa o Estatuto na prática cotidiana. A subjetividade que permeia a interpretação pelos profissionais educadores do conteúdo normativo sofre a influência das suas convicções, suas experiências, suas “verdades”, o que deve ser

---

<sup>13</sup> A teoria dos Aparelhos deve, sem dúvida, uma parte de seu sucesso ao facto de permitir uma denúncia abstracta do Estado ou da Escola que reabilita os agentes, consentindo que eles vivam no desdobramento da sua prática profissional e das suas opções políticas (BOURDIEU, 1989, p. 86).

considerado na compreensão da forma como o Estatuto é representado pelos diversos educadores.

Segundo a Teoria do Poder Simbólico, as categorias de percepção do mundo social são produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Consequentemente, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, e o aceitarem como natural.

"Toda história do campo social está presente, em cada momento, em forma materializada, - em instituições [...] e em forma incorporada – nas atitudes dos agentes que fazem funcionar estas instituições" (BOURDIEU, 1989, p. 156).

Nessa esteira, questiona-se: qual é a responsabilidade dos educadores para o enfrentamento no campo pedagógico, dos problemas de indisciplina e violência envolvendo crianças ou adolescentes?

A subjetividade que permeia a interpretação será fundamental para alinhar as condutas mais adequadas sob a égide da proteção incondicional aos direitos dos menores.

Ainda em Bourdieu, pode-se inferir que a classe é incessantemente recriada pelos esforços e dedicações sem número que são necessários para produzir e reproduzir a crença e a instituição que garante a reprodução da crença, e os mandatários que lhe dão palavra e uma presença visíveis (BOURDIEU, 1989).

Cabe exclusivamente ao educador no embate simbólico, o conhecimento dos direitos do educando, e a partir daí, convicto desses direitos, dos deveres e responsabilidades dos alunos, efetivar a proteção, que neste caso, terá o sentido da hegemonia, da dominação. Esclareça-se em tempo que a dominação aqui tem a conotação de controle, dentro dos estritos limites que a lei impõe.

O conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu retoma a tradição sem temer a acusação de ecletismo, nas suas próprias palavras:

[...] eu desejava pôr em evidência as capacidades “criadoras”, activas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra *hábito* não diz), embora chamando atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana como em Chomsky – o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também *haver*, um capital de sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em acção: tratava-se de chamar a atenção para o “primado da razão prática” de que falava Fichte (BOURDIEU, 1989, p. 61).

Claramente a integração entre teoria e prática, para análise da prática docente, sob o prisma do *habitus*, ampliado, na qualidade de capital mesmo, adquirido pelo professor na vivência pedagógica, aliada às suas experiências de vida, que o fazer ser o que é, e fazer o que faz consciente de que é o que se tem de ser feito, como concebe Bourdieu, eleva sobremaneira a responsabilidade do educador, que nesse prisma terá mais força simbólica para o enfrentamento dos problemas que acometem os educandos.

Ao tratar da gênese do conceito de *habitus*<sup>14</sup>, (Capítulo III), Bourdieu afirma que

[...] as ações e não só as do funcionário identificado com a sua função, se apresentem como *cerimonias* por meio das quais os agentes – entram na pele da personagem social que deles se espera e que eles esperam de si próprios (é a vocação), e isto pela força desta *coincidência* imediata e total do *habitus* (BOURDIEU, 1989, p. 87).

E prossegue, afirmando que:

[...] para afirmar que nos casos de *coincidência* mais ou menos perfeita entre a “vocação” e a “missão” – entre a “procura” inscrita quase sempre de maneira implícita, tácita, até mesmo secreta na posição e a “oferta” oculta nas atitudes – seria inútil procurar distinguir o que nas práticas decorre do efeito das posições e o que decorre do efeito das atitudes introduzidas pelos agentes nessas posições que são próprias para comandar a sua percepção e a sua apreciação da posição, logo, a sua maneira de a manter e, ao mesmo tempo, a própria “realidade” da posição (BOURDIEU, 1989, p. 90).

Daí entender-se no jogo político, a disputa pelo Poder, onde as forças simbólicas levam seus atores a uma prática, que pode se distanciar daquilo que se espera dele, considerada a percepção do diálogo afastado da atitude concretizada.

É nessa hora que se reconhece o verdadeiro educador, a incorporação do papel que realmente se espera dele. A incorporação da postura de comandante do processo pedagógico que o leva a encarar o problema de frente, crescer diante dele e não fechar-se em reclamações cansativas e inúteis.

Através da sua criatividade, sua própria ação criativa pode leva-lo ao êxito ou ao fracasso na composição dos impasses que possam surgir. Evitar o conflito com os educandos, pois ele (o educador) tem uma vantagem, ele já foi

---

<sup>14</sup> O conceito de *habitus* para Bourdieu, indica a capacidade criativa e inventiva, que não pode ser atribuída à natureza ou razão humana e sim uma disposição incorporada, uma espécie de sentido do jogo (político).

criança e já foi adolescente, já viveu aquele momento cercado por seus anseios, alterações e transformações, e pode tirar o máximo proveito dessa superioridade.

“O professor não ensina o que ele sabe, ele ensina o que ele é”, essa frase foi-me dita, pessoalmente e a recebi como um presente do Nobre educador Luís Schettini Filho. A assertiva traduz a capacidade inventiva, criativa e postural para o primado da razão prática, sugerido por Boudieu (1989).

Sabe-se que a realidade ainda não está conforme a disposição legal, embora se verifiquem avanços no atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, eles ainda são pequenos se comparados ao distanciamento que existe entre a lei e a realidade social.

Mas a conscientização dos educadores sobre o longo caminho para vencer essa distância, e uma atuação eficaz nesse sentido, sinaliza para o estreitamento entre a lei e a realidade escolar, o que certamente fará jus aos esforços perpetrados pelos educadores do nosso país.

Decorre do princípio da proteção, atender às instruções do educador enquanto responsável pela proteção do educando. É assim que o educador deve ser visto e considerado, não só pelo educando, como também pelos pais ou responsáveis e por toda sociedade.

## 4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

### 4.1 MATERIAIS E METODOS

#### 4.1.1 Validade Interna do Instrumento ECA.EDU

A validade do instrumento é um importante passo da pesquisa quantitativa ou qualitativa. Esta etapa torna o conteúdo científico mais rigoroso e subtrai os vieses empíricos relacionados à opinião e conhecimento específico do pesquisador coordenador do projeto, bem como de sua equipe. Após apresentação de critérios de validade de escalas, propostas por Cronbach e Meehl (1955) muitas pesquisas nas áreas sociais vêm se utilizando de medidas de psicometria para tornar os instrumentos apropriados e com conteúdo válido para aplicação em diferentes regiões. A validade de um instrumento é caracterizada principalmente pela aquisição de informações a respeito das categorias de validade de conteúdo e reprodutibilidade.

Apesar da existência de outras inúmeras categorias de validade (PASQUALI, 2007), optamos pela validação do conteúdo que representa a qualidade das questões estabelecidas sendo avaliada de acordo com a semântica e fundamentação teórica, ou seja as questões são passíveis de serem compreendidas pelos respondentes. Já a reprodutibilidade é um indicativo do entendimento da questão ao ponto de apresentação das respostas de modo semelhante, em dois momentos diferentes no tempo, com intervalo entre sete e trinta dias. Haja vista a distância entre as avaliações, com tempo suficiente para o sujeito esquecer a resposta escolhida na primeira avaliação, o resultado indica a confiabilidade tanto da questão quanto do avaliado.

##### 4.1.1.1 Validade de conteúdo: fundamentação

A Validade de Conteúdo é uma das primeiras etapas de validação de um instrumento de coleta de informações. Esta validade consiste em verificar a qualidade das informações coletadas e formas de questionamentos subjugados pelo pesquisador a partir da opinião de um corpo científico criterioso, uma comissão

juizadora. Este julgamento trará informações a respeito da clareza da linguagem utilizada, da importância, bem como da relevância teórica das questões estruturadas. É comum a aplicação de um questionário em formato de escala Likert para esta finalidade. Além disso, sugestões e alterações são propostas pela comissão julgadora. A partir das respostas, avaliam-se as respostas e modifica-se o questionário, em caso de necessidade.

#### 4.1.1.2 Validade de conteúdo: aplicação

Inicialmente um questionário foi estruturado contendo aproximadamente 60 questões. Este questionário foi reformulado, eliminando questões redundantes e ou irrelevantes para o conteúdo e objetivos propostos. Ao final um montante de 15 questões em formato de escala Likert (1 a 5, nunca a sempre, respectivamente) foi estabelecido. Nomeou-se o questionário “ECA-EDU”.

Para o presente estudo, um segundo questionário foi estabelecido, denominado: “Avaliação de Matriz Analítica”. O objetivo foi investigar a qualidade das questões formatadas no questionário ECA.EDU. Este se apresentou em formato de escala, e foi aplicado a uma comissão julgadora composta por 55 pesquisadores experientes ou estudantes da área em questão. O questionário foi dividido em três partes, para avaliação da Clareza, Importância e Relevância Teórica, e para cada parte foi oportunizada a atribuição de uma nota entre 01 e 06, representados na seguinte conjuntura: 01 e 02 – baixa; 03 e 04 – média, e 05 e 06 – alta. Ao final desta escala foi oportunizado um espaço para sugestões e correções, para cada questão. Para este questionário, optou-se pela verificação das respostas em dois formatos, contudo o critério de exclusão ou correção das questões seria oriundo de uma frequência de superior a 20% nas respostas 01 e 02 (Baixa) para clareza, importância ou relevância teórica.

#### 4.1.1.3 Validade de conteúdo: resultados

Os resultados encontrados nesta etapa de validade demonstraram claramente que o questionário apresentou alta qualidade, isto pode ser defendido ao observar as frequências de respostas nos índices 05 e 06 de cada questão, para cada categoria investigada. Nota-se que o somatório destas duas respostas

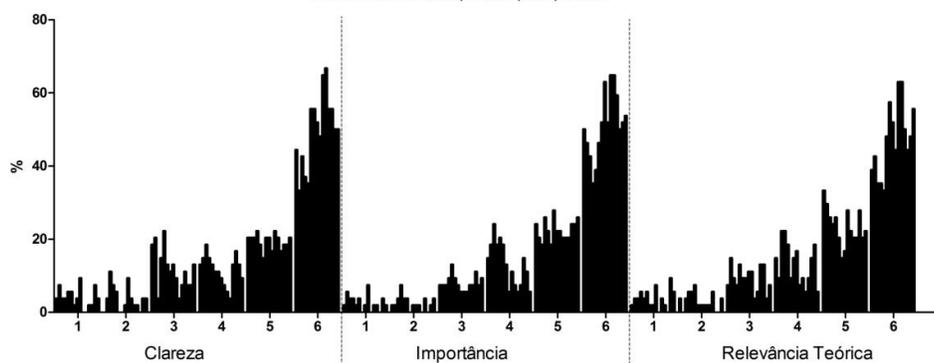
ultrapassa facilmente 50% das respostas cuja visualização fica mais evidente na figura de densidade das respostas.

Tabela 1 – Frequência das Respostas para Validade de Conteúdo

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	
CLAREZA	BAIXA	1	3,7%	7,4%	3,7%	3,7%	5,6%	5,6%	1,9%	3,7%	9,3%	0,0%	0,0%	1,9%	1,9%	7,4%	3,7%
		2	0,0%	3,7%	11,1%	7,4%	5,6%	0,0%	0,0%	1,9%	9,3%	3,7%	1,9%	1,9%	0,0%	3,7%	3,7%
	MÉDIA	3	18,5%	20,4%	3,7%	14,8%	22,2%	13,0%	11,1%	13,0%	9,3%	3,7%	7,4%	11,1%	7,4%	7,4%	13,0%
		4	13,0%	14,8%	18,5%	14,8%	13,0%	11,1%	11,1%	9,3%	7,4%	5,6%	3,7%	13,0%	16,7%	13,0%	9,3%
	ALTA	5	20,4%	20,4%	20,4%	22,2%	18,5%	14,8%	20,4%	20,4%	16,7%	22,2%	20,4%	16,7%	18,5%	18,5%	20,4%
		6	44,4%	33,3%	42,6%	37,0%	35,2%	55,6%	55,6%	51,9%	48,1%	64,8%	66,7%	55,6%	55,6%	50,0%	50,0%
IMPORTÂNCIA	BAIXA	1	1,9%	5,6%	3,7%	3,7%	1,9%	3,7%	0,0%	1,9%	7,4%	0,0%	1,9%	1,9%	0,0%	3,7%	1,9%
		2	1,9%	1,9%	3,7%	7,4%	3,7%	3,7%	0,0%	1,9%	1,9%	1,9%	0,0%	3,7%	0,0%	1,9%	3,7%
	MÉDIA	3	7,4%	7,4%	7,4%	9,3%	13,0%	9,3%	7,4%	5,6%	5,6%	5,6%	7,4%	7,4%	11,1%	7,4%	9,3%
		4	14,8%	18,5%	24,1%	18,5%	20,4%	18,5%	13,0%	5,6%	11,1%	7,4%	5,6%	7,4%	14,8%	11,1%	5,6%
	ALTA	5	24,1%	20,4%	18,5%	25,9%	22,2%	18,5%	27,8%	22,2%	22,2%	20,4%	20,4%	20,4%	24,1%	24,1%	25,9%
		6	50,0%	46,3%	42,6%	35,2%	38,9%	46,3%	51,9%	63,0%	51,9%	64,8%	64,8%	59,3%	50,0%	51,9%	53,7%
RELEVÂNCIA TEÓRICA	BAIXA	1	1,9%	3,7%	3,7%	5,6%	3,7%	5,6%	1,9%	1,9%	7,4%	0,0%	3,7%	1,9%	0,0%	9,3%	5,6%
		2	3,7%	0,0%	3,7%	5,6%	5,6%	7,4%	1,9%	1,9%	1,9%	1,9%	1,9%	5,6%	0,0%	0,0%	3,7%
	MÉDIA	3	7,4%	14,8%	9,3%	7,4%	13,0%	9,3%	9,3%	11,1%	11,1%	3,7%	5,6%	13,0%	13,0%	3,7%	7,4%
		4	14,8%	9,3%	22,2%	22,2%	18,5%	9,3%	14,8%	16,7%	7,4%	9,3%	5,6%	9,3%	14,8%	18,5%	5,6%
	ALTA	5	33,3%	29,6%	25,9%	24,1%	25,9%	20,4%	14,8%	16,7%	27,8%	22,2%	20,4%	20,4%	27,8%	20,4%	22,2%
		6	38,9%	42,6%	35,2%	35,2%	33,3%	48,1%	57,4%	51,9%	44,4%	63,0%	63,0%	50,0%	44,4%	48,1%	55,6%

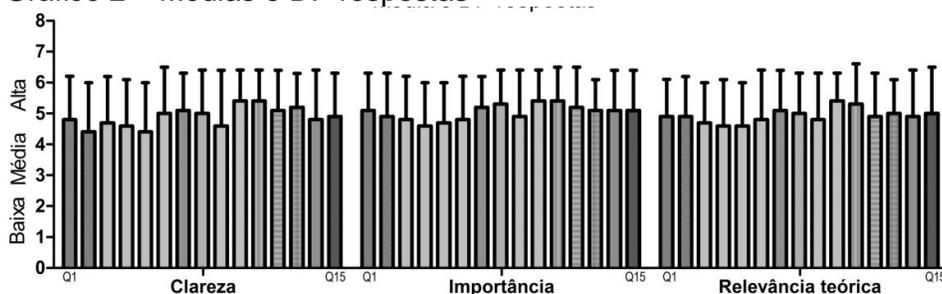
Fonte: Do autor.

Gráfico 1 – Densidade das respostas por questão



Fonte: Do autor.

Gráfico 2 – Médias e DP respostas



Fonte: Do autor.

#### 4.1.1.4 Reprodutibilidade: fundamentação

A reprodutibilidade é uma medida da semelhança das respostas dos respondentes em diferentes momentos. É considerada como um indicativo do entendimento da questão ao ponto de apresentação das respostas de modo semelhante ou idêntico, em dois momentos diferentes. Há, para tal finalidade, a necessidade de aplicação do questionário com uma distância entre as avaliações suficientes para o sujeito não sofrer influência pela resposta escolhida na primeira avaliação, sem, contudo modificar sua opinião. Tradicionalmente a segunda aplicação é realizada em um intervalo entre 07 e 30 dias após a primeira aplicação, no caso de questionários. Assim, esta avaliação indica a confiabilidade tanto da questão, quanto do avaliado.

#### 4.1.1.5 Reprodutibilidade: aplicação

Após a avaliação da validade de conteúdo, o local de aplicação do questionário foi selecionado. A aplicação foi formatada para avaliar uma escola, de maneira integral, todo corpo docente, pedagógico e administrativo. No primeiro contato com o local de estudo, uma lista contendo o nome de todos os funcionários foi solicitada. Cada funcionário foi numerado de acordo com a lista fornecida pela escola. Utilizando um software online (RESEARCH RANDOMIZER, 2016), foi selecionada aleatoriamente uma amostra de 20% dos educadores de cada categoria funcional (diretor e vice diretores, pedagogos, professores, Administrativo 01 e Administrativo 02). Estes foram convidados a participar da primeira etapa de coleta de dados. Os educadores responderam ao questionário e após, responderam

novamente.

Após as duas aplicações os resultados foram tabulados e analisados a fim de investigar se existia diferença, relacionamento, concordância, reprodutibilidade e consistência interna nas respostas. Para isso os seguintes testes foram empregados: teste t pareado (diferença); teste de correlação de *Pearson* (relacionamento); técnica de *Bland e Altman* (concordância) Coeficiente de correlação intraclass ICC (reprodutibilidade) e alfa de *Cronback* (consistência interna). Para todos os resultados foi utilizado um nível de significância de  $P < 0,05$ . Todos os resultados foram realizados com auxílio do pacote estatístico SPSS versão 20.0. A interpretação dos resultados segue os seguintes critérios:

01- Testes de comparação – teste t pareado: É sugerida cautela com a questão que apresentar diferença significativa. Para determinar tal diferença o valor de probabilidade P deve-ser menor que 0,05. Este é o resultado da probabilidade de uma hipótese nula verdadeira. Assim, com um resultado menor que 0,05, indica-se que a hipótese nula, que por sua vez é descrita como ausência de diferença, apresenta probabilidade de conformação menor que 5%, sendo assim refutando tal hipótese. É comum a expressão desta diferença com sinais (\*) ao lado da média.

02- Relacionamento – correlação (r) de *Pearson*: Esta é um indicativo de proporcionalidade entre as variações dos valores de cada medida, em duas diferentes dimensões, direção e magnitude. A direção pode ser direta ou inversa, e a magnitude entre (-)1 e 1. Quanto mais próximo das extremidades maior a magnitude da relação. Assim, alguns pontos de corte são destacados: entre -0,40 e 0,40 considera-se correlação fraca ou nula, de (-)0,40 a (-)0,60 e 0,40 a 0,60 correlação Leve. De (-)0,60 a (-)0,80 e 0,60 a 0,80, correlação moderada. E de (-)0,80 a (-)1,00 e 0,80 a 1,00 correlação forte. De mesmo modo, um valor de probabilidade é gerado, este é explicado para provar que o relacionamento é significativo  $P < 0,05$ , para a mostra proposta.

03- A técnica de concordância é uma nova técnica empregada na validade das medidas de dois momentos distintos. Esta é o cruzamento da diferença das medidas, pela sua média, para cada sujeito. Neste sentido a média das diferenças, conhecido como viés deve ser próximo a zero, o suficiente para não haver diferenças significativas, quando comparado a zero. Além do viés, apresenta-se o intervalo de confiança de 95%, nesta técnica denominado como Limites de

concordância. O propósito desta medida é verificar a distância atingida pelos vieses individuais a considerar a média como central. É considerado concordante quando o, viés, não for diferente de zero (0) e os Limites de concordância não forem elevados demasiadamente.

04- Reprodutibilidade – ICC: O intervalo de correlação intraclasse tem uma explicação semelhante ao coeficiente  $r$  de Pearson. Basta utilizar os mesmos critérios. Assim, alguns pontos de corte são destacados: entre -0,40 e 0,40 considera-se correlação fraca ou nula, de (-)0,40 a (-)0,60 e 0,40 a 0,60 correlação Leve. De (-)0,60 a (-)0,80 e 0,60 a 0,80, correlação moderada. E de (-)0,80 a (-)1,00 e 0,80 a 1,00 correlação forte. De mesmo modo, um valor de probabilidade é gerado, este é explicado para provar que o relacionamento é significativo  $P < 0,05$ , para a mostra proposta. Contudo, este coeficiente representa a correlação mais intrínseca, pareada e, portanto mais adequada. Além disso, é apresentado junto ao intervalo de confiança que é considerado o espaço onde o ICC se encontrará com 95% de probabilidade.

05- Consistência interna – alfa de Cronbach: É um indicador da confiabilidade das respostas em relação a densidade semelhante aplicada a variância das respostas intra e entre os sujeitos. O coeficiente vai de 0 a 1, sendo zero (0) baixa consistência e 01 alta consistência. Uma alta consistência indica que as respostas têm padrões semelhantes. Contudo, esta expectativa é mais adequada quando se espera que as respostas de um determinado domínio ou do questionário na integra apresentem valores semelhantes. Quando da aplicação de duas etapas espera-se encontrar um valor de Alfa de Cronbach superior a 0,70.

#### 4.1.1.6 Reprodutibilidade: resultados

Apenas a questão 05 (O ECA auxilia nos procedimentos adotados para contenção de indisciplina e violência escolar?) apresentou características não reprodutíveis, contudo não modificou o grau de consistência interna. Para as demais questões observou-se relação entre leve e moderada, concordância comprovada pela ausência de diferença do viés ao valor zero, ICC entre 0,43 e 0,88 e um alfa de 0,768. Com estes valores, sugere-se que o questionário apresenta reprodutibilidade e confiabilidade.

Iniciando pela comparação pareada entre os dois momentos, foi

observado:

Tabela 2 - Confirmação da Reprodutibilidade e Confiabilidade do Instrumento ECA.EDU

	D1		D2		r	Bland e Altman			ICC	IC 95%	ALFA DE CRONBACH
	M	DP	M	DP		Viés	LIC	LSC			
Q1	4,18	1,04	4,30	0,85	0,713**	-0,1	-1,6	1,3	0,822**	0,639 - 0,912	0,768
Q2	3,30	1,07	3,45	0,97	0,552**	-0,2	-2,1	1,8	0,709**	0,412 - 0,856	
Q3	3,79	1,05	3,42	1,06	0,390*	3,6	1,9	5,4	0,562*	0,112 - 0,783	
Q4	3,48	0,91	3,55	0,90	0,277	-0,1	-2,2	2,1	0,434*	0,145 - 0,721	
Q5	<b>3,09*</b>	<b>1,13*</b>	<b>3,64*</b>	<b>1,03*</b>	0,273	<b>-0,5#</b>	<b>-3,1</b>	<b>2,0</b>	0,427	0,160 - 0,717	
Q6	3,33	1,22	3,64	1,22	0,505**	-0,3	-2,7	2,1	0,671**	0,335 - 0,838	
Q7	3,48	0,87	3,42	0,94	0,468**	0,1	-1,8	1,9	0,637**	0,264 - 0,821	
Q8	4,00	0,97	3,64	1,06	0,366	0,4	-1,9	2,7	0,502*	0,008 - 0,754	
Q9	3,18	1,21	3,09	1,26	0,788**	0,1	-1,5	1,7	0,881**	0,760 - 0,941	
Q10	4,24	1,15	3,91	1,33	0,363*	0,3	-2,4	3,1	0,528**	0,045 - 0,767	
Q11	4,09	1,23	4,12	1,08	0,436*	0,0	-2,5	2,4	0,604**	0,197 - 0,804	
Q12	4,24	1,03	4,03	1,05	0,601**	0,2	-1,6	2,0	0,751**	0,496 - 0,877	
Q13	4,03	1,26	4,12	1,11	0,733**	-0,1	-1,8	1,6	0,842**	0,680 - 0,922	
Q14	3,30	1,29	3,27	1,13	0,653**	0,0	-2,0	2,0	0,786**	0,567 - 0,894	
Q15	3,70	1,21	3,85	0,94	0,480**	-0,2	-2,3	2,0	0,635**	0,260 - 0,820	

D1 x D2: teste T pareado; P Correlação: r de Pearson; ICC: coeficiente de correlação intraclass; IC 95%: Intervalo de confiança 95%; Teste de concordância, Bland e Altman, VIÉS (TD1 – TD2); LIC: Limite inferior de concordância (DP\*1,96 – Erro) LSC: Limite superior de reprodutibilidade (DP\*1,96 + erro) \*P<0,05; \*\*P<0,01; # P<0,05 comparado a zero (0). Alfa de Cronbach: Consistência interna  
Fonte: Do autor.

#### 4.2 O INSTRUMENTO ECA. EDU

Após a comprovação da validade interna do instrumento ECA.EDU, iniciou-se a aplicação na escola selecionada. O questionário foi apresentado e explicado de maneira idêntica para todos os funcionários do local de avaliação. Estes deveriam responder as questões assinalando um “x” no valor entre 01 e 05 para cada questão. Quando não tinham certeza sobre a resposta poderiam optar por não responde. O instrumento foi aplicado em 54 professores, 11 Administrativo-1; 07 Administrativo-2, 03 diretores e 06 pedagogos. Este valor de sujeitos foi estabelecido a partir de um cálculo de amostragem ponderada realizado com auxílio do pacote estatístico GPower.

Os resultados do instrumento foram apresentados em média e desvio padrão, ou mediana e intervalo interquartilico. Para comparar os grupos funcionais ou laborais da escola, foi aplicado o teste Kruskal-Wallis. Este teste realiza a comparação de três ou mais grupos independentes e indica em caso de diferenças significativas, a comparação pareada (múltiplas comparações) foi realizada pela adição do teste Dunn e Bonferroni. Para todos os resultados foi utilizado um nível de significância de P<0,05. Todos os resultados foram realizados

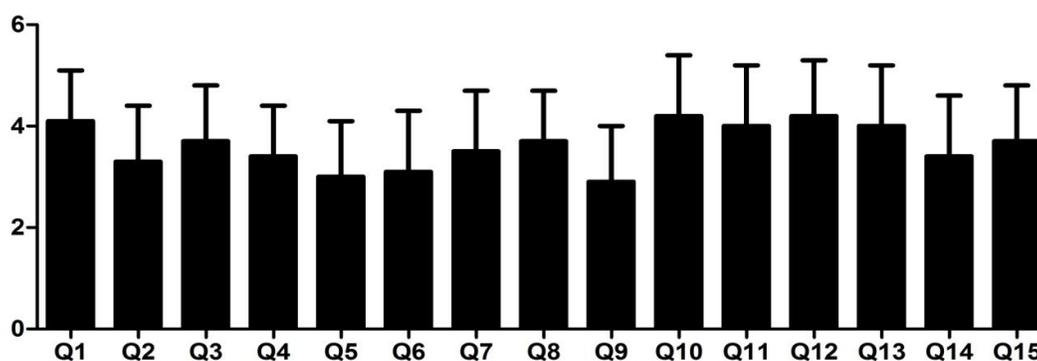
com auxílio do pacote estatístico SPSS versão 20.0.

#### 4.2.1 Resultados - Questões

De maneira geral observou-se valores elevados nas médias das respostas de cada questão. Os valores apresentaram-se entre 2,9 e 4,2. Os dados colhidos através do questionário aplicado foram tabulados numa escala de 1 a 5.

Gráfico 3 - Média e Desvio Padrão das Respostas ao Instrumento ECA.EDU

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
M ± DP	4,1±1,0	3,3±1,1	3,7±1,1	3,4±1,0	3,0±1,1	3,1±1,2	3,5±1,2	3,7±1,0	2,9±1,1	4,2±1,2	4,0±1,2	4,2±1,1	4,0±1,2	3,4±1,2	3,7±1,1



Fonte: Do autor.

Quadro 27 – Instrumento ECA.EDU: frequência das respostas e breve descrição

Questão	Média	
01. O ECA protege a criança e o adolescente?	4,1	Verificou-se que os educadores não representam adequadamente a Doutrina da Proteção Integral, pois a criança e o adolescente sempre serão inquestionavelmente protegidos pelo ECA.
02: O ECA impõe limites ao educandos?	3,3	Na visão dos educadores esses limites não se encontram bem delineados. Aqui a importância do Projeto Político Pedagógico, e a partir dele o regimento interno da escola que deve alinhar-se ao conteúdo legal para a garantia da proteção.
03: O ECA influencia o comportamento dos educandos?	3,7	Pode-se verificar que a comunidade escolar pesquisada acredita que o ECA influencia o comportamento dos educandos, mas não são todos esse que reconhecem que o ECA impõe limites aos mesmos, o que representa um dos fatores que fundamentam as reclamações dos educadores sobre a lei fixar muitos direitos

		silenciando quanto aos deveres.
04: O ECA mantém relação com o poder disciplinar da escola?	3,4	Verifica-se nesse aspecto, como na questão 02 a necessidade de conhecimento sobre os limites legais do comportamento dos educandos, pois é evidente a relação estabelecida, embora na prática possa não se efetivar. Ela existe, mas não é representada efetivamente pela comunidade escolar.
05: O ECA auxilia nos procedimentos adotados para contenção de indisciplina e violência escolar?	3,0	Relacionada com as questões 02 e 04, é possível inferir que o ECA não é explorado pela comunidade escolar para a contenção da indisciplina e violência. Isso decorre da falta de compreensão, ou inadequada representação refletindo dificuldade na aplicação do conteúdo legal.
06: O ECA limita a atuação dos educadores?	3,1	A limitação à ação educativa deve ser restringida ao melhor interesse do educando como reflexo da proteção destinada ao mesmo. O dever de proteger não é limitado pelo ECA. Abusos e excessos o serão, mas por outros dispositivos legais.
07: O ECA pode auxiliar no atendimento de problemas de indisciplina e violência no espaço escolar?	3,5	Relacionada com a questão 05 verifica-se expectativa da comunidade escolar, sobre melhor aproveitamento do conteúdo legal para o atendimento desses problemas. A representação prática pode avançar considerando essa expectativa.
08: A responsabilidade pelo enfrentamento dos problemas de indisciplina e violência é compartilhada entre a escola e a família?	3,7	A média das respostas reflete a necessidade de valorização da aproximação entre a família e a escola, o que pode ser pensado e debatido na construção do projeto político pedagógico, bem como na elaboração e apresentação do Regimento Interno do estabelecimento escolar.
09: Nas reuniões de pais e mestres são abordados conteúdos sobre o ECA?	2,9	Reflete a mesma necessidade da valorização extraída da questão 08, indicando um caminho para a aproximação entre a família e a comunidade escolar. Pela média das respostas ainda há muito para avançar nesse sentido.
10: Você acredita na necessidade de alterações na legislação brasileira voltada para a criança e o adolescente	4,2	A média dessa resposta reflete o desconhecimento dos avanços que a legislação voltada ao público infanto-juvenil conquistou. Sem a adequada interpretação do texto legal, as alterações pretendidas pelos educadores não surtirão efeitos, o que nos leva a indagar, são realmente necessárias?
11: Você acha necessário dar mais autoridade para os educadores?	4,0	Alinha-se ao desconhecimento verificado nas respostas da questão 10. Compreendida a Doutrina da Proteção integral, e interpretada adequadamente, a autoridade será mais bem

		exercida pelo educador, o que já é possibilitado pela legislação que lhe atribui a responsabilidade sobre essa proteção.
12. Você acha necessário dar mais autoridade para os pais ou responsáveis?	4,2	Alinha-se ao desconhecimento verificado nas respostas da questão 10. A escola não pode responsabilizar-se por problemas que devam ser resolvidos fora dela. Numa relação com as questões 08 e 09, reflete a necessidade de aproximação entre a família e a escola, para a concretização do processo pedagógico.
13: Você concorda com a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos sobre os direitos da criança e do adolescente no currículo do ensino fundamental?	4,0	Não há razão para discordar dessa obrigatoriedade, pois como delineado, será um bom momento para esclarecimento aos educandos sobre seus direitos e também sobre os seus deveres, que no sentir da comunidade escolar não se encontram muito explícitos.
14: O ECA impõe penas aplicáveis aos educandos?	3,4	O conhecimento das medidas aplicáveis à criança e ao adolescente será fundamental para a definição dos limites ao comportamento dos educandos (questão 02, 03, 04, 05 e 07).
15: O ECA impõe penas aplicáveis aos pais ou responsáveis?	3,7	O conhecimento das medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis será fundamental para a aproximação entre família e escola (questão 08), o que pode avançar através das reuniões de pais e mestres (questão 09), garantindo o dever solidário família e do Estado pela garantia do direito à educação.

Fonte: Do autor.

A pesquisa de campo mostrou que a comunidade escolar não representa bem a doutrina da proteção integral, conforme se verificou nas respostas apresentadas ao grupo das questões 01 a 03. O Estatuto sempre protege a criança e o adolescente, em decorrência da adoção da Doutrina da Proteção Integral, que deve ser garantida com prioridade absoluta. O ECA sempre impõe limites aos educandos, o que não foi verificado pelas respostas apresentadas, e que certamente dificulta a sua representação no espaço escolar. Sobre o ECA influenciar o comportamento dos educandos, a média das respostas não reflete que está sendo representado adequadamente, pois se não influencia deveria influenciar positivamente, haja vista a possibilidade de aplicação de medidas aos alunos que pratiquem um ato infracional no espaço escolar.

As respostas das questões 04 a 06, dizem respeito à representação do ECA no espaço escolar, e reforçam o desconhecimento sobre os limites que a lei

impõe aos educandos, na medida em que não reconhecem a relação direta que o Estatuto mantém, ou deveria manter com o poder disciplinar da Escola (questão 04). Decorre daí a sensação de impotência da comunidade escolar para solução dos problemas de indisciplina e violência verificados no espaço escolar.

A comunidade escolar não reconhece integralmente que o ECA auxilia nos procedimentos adotados para a contenção de indisciplina e violência escolar (questão 05), o que demonstra pouco conhecimento da lei, na medida em que prevê aplicação de medidas aos educandos, e assim pode favorecer a composição dos problemas acima referidos.

Sobre limitar a atuação dos educadores (questão 06) é bom lembrar que o ECA os reconhece como responsáveis pela proteção dos alunos (crianças e adolescentes), sendo importante destacar que através da incumbência e responsabilidade pela proteção, os professores não sofrem limitação, senão por abusos ou excessos, mas estes em qualquer relação ainda que não regradada pelo Estatuto. Portanto, o Estatuto não limita a ação da comunidade escolar para contenção de indisciplina e violência, bem como para o encaminhamento e solução de eventuais problemas que se possam verificar no âmbito escolar.

Comparando as respostas das questões 05 e 07, indagando se o Estatuto auxilia ou pode auxiliar no atendimento de problemas de indisciplina e violência no espaço escolar, é possível verificar que mais profissionais da educação acreditam que pode auxiliar do que efetivamente auxilia, com o que podemos inferir que o problema não está no conteúdo legal, mas sim em coloca-lo em prática. De qualquer forma o Estatuto será muito útil para a composição dessas situações desde que adequadamente representado, o que não se verificou na pesquisa de campo.

A integração entre a família e a escola é fundamental para o bom desempenho do processo pedagógico. A responsabilidade da família e da escola deverá ser compartilhada para a solução dos problemas de indisciplina e violência escolar (questão 08). Os dados referentes à essa questão demonstram que isso não vem ocorrendo, o que dificulta a atuação isolada seja da família ou da escola. É possível inferir que essa aproximação tão necessária ainda deixa a desejar.

A fraca abordagem dos conteúdos sobre o ECA nas reuniões de pais e mestres (questão 09) demonstra que parece haver uma dificuldade em se atender essa necessidade, reforçando o distanciamento entre a família e a escola, sujeitos passivos solidários do direito à educação. As reuniões de pais e mestres

representam um momento importante para viabilizar essa aproximação, com a abordagem dos conteúdos legais do Estatuto ressaltando as responsabilidades e obrigações desses agentes: o Estado (escola) e a família.

Sobre a necessidade de alteração na legislação brasileira voltada para a criança e para o adolescente (questão 10), a comunidade escolar, em sua maioria acredita que seria produtiva. Entretanto, com novas leis, propondo novas alterações corre-se o risco de manter intacto o problema de interpretação com o que não surtirão os efeitos desejados. Igualmente a necessidade de dar mais autoridade para os educadores (questão 11), também não surtirá efeitos se a comunidade escolar não vivenciar os direitos e deveres dos alunos, com os alunos e para os alunos. Autoridade e Poder não se impõem. São conquistados. Se quem tem o dever de proteger, não detém autoridade para exercê-lo, será que representa adequadamente sua função?

A comunidade escolar é mais enérgica quanto à necessidade de dar mais autoridade para os pais ou responsáveis (questão 12). Mas será através de lei que essa autoridade se fará cumprir? O Estatuto confere à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público o dever de assegurar os direitos da criança e do adolescente, entre eles o da educação.

Muitos problemas sociais e econômicos afetam as famílias brasileiras e dificultam o cumprimento do dever inerente à educação, mas esse não é um fundamento para se colocarem à margem desse dever, nem tampouco de acreditar que uma lei vai lhes trazer autoridade.

Como exigir do educando que ele respeite a comunidade escolar se ele não conhece essa representação no âmbito familiar e social em que vive? É necessário um envolvimento maior da família, da comunidade escolar e de toda a sociedade buscando a preparação para a cidadania, que figura entre os objetivos da educação.

A obrigatoriedade do ensino dos conteúdos sobre direitos da criança e do adolescente (questão 13) é bem recebida pela comunidade escolar, o que representa uma boa oportunidade para o esclarecimento desses conteúdos, tratando dos direitos juntamente com os deveres e responsabilidades correspondentes. Ainda assim, verificamos respostas que discordam dessa obrigatoriedade.

A imposição de penas aos educandos (questão 14) e também a imposição de penas aos pais ou responsáveis (questão 15), demonstra falta de

conhecimento do conteúdo legal pela comunidade escolar na medida em que não verificamos a resposta “nunca” que seria a mais adequada, pois há diferença conceitual entre pena e medida. Contudo, ainda assim verificamos pelas respostas que a comunidade escolar reconhece sua imposição. As medidas aplicáveis à criança e ao adolescente (educandos) serão interessantes para imposição de limites (questão 02), para influenciar o comportamento dos educandos (questão 03), para favorecer o poder disciplinar da escola (questão 04), para auxiliar nos procedimentos para contenção de indisciplina e violência (questão 05 e 07), enquanto, o conhecimento das medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis será fundamental para a aproximação entre a escola e família (questão 08) que deverá avançar através das reuniões de pais e mestres (questão 09), favorecendo a responsabilidade solidária da família e da escola pelo direito à educação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da construção do direito à educação proclamada nas Constituições Brasileiras foi fundamental para a compreensão da interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente pela comunidade escolar. A discussão teórica mostrou-se adequada para a compreensão da construção do direito educacional, refletindo o jogo político eivado de forças simbólicas, calcadas na conquista do poder, bem como no tocante aos os deveres do educando, visto que a escola é um campo social, na qual as forças simbólicas estão em constante enfrentamento. A adequada interpretação do ECA, será fundamental para impedir que qualquer forma de violência simbólica possa ser perpetrada no espaço escolar.

Partindo da premissa: “A todo direito corresponde um dever”, verificamos a dificuldade que a comunidade escolar encontra para representar adequadamente o Estatuto no âmbito escolar. Interpretar os conteúdos legais não é tarefa fácil, ainda mais ao leigo das ciências jurídicas. É nesse momento que a pesquisa de campo trouxe à tona, algumas incongruências resultantes da compreensão superficial desses conteúdos.

Pelos resultados dos questionários aplicados, pode-se inferir que os educadores de uma maneira geral não interpretam adequadamente o Estatuto da Criança e do Adolescente. A Doutrina da Proteção Integral se traduz em proteção incondicional para a Criança e para o Adolescente, não admitindo questionamentos e que, portanto deve ser garantida com absoluta prioridade. É preciso que se diga: os destinatários do ECA não tem direitos especiais, são considerados pessoas em desenvolvimento que conseqüentemente, necessitam dessa proteção.

Pode-se verificar na pesquisa de campo que para os profissionais de educação da escola “A” os limites impostos aos educandos não estão bem definidos, haja vista, a média de 3.0 para as respostas sobre o ECA auxiliar no atendimento dos problemas de indisciplina e violência (questão 05) é menor que a média 3,7 para a resposta sobre a possibilidade do Estatuto auxiliar nesse atendimento (questão 07).

Constatou-se ainda o distanciamento entre a comunidade escolar e a família, o que não representa os conteúdos legais e se distancia das mudanças almejadas por todos os educadores. A comunidade escolar acredita na necessidade de alterações na legislação voltada ao menor, bem como dar mais autoridade para

os profissionais da educação e familiares ou responsáveis.

Todas essas questões são fundamentais para a adequada interpretação do Estatuto, e não devem ficar à espera de uma força externa que venha solucionar os problemas verificados no espaço escolar. É preciso que a comunidade escolar tenha iniciativa, cresça diante da lei buscando compreendê-la e a partir daí, contribua para a sua devida representação no espaço escolar.

Ensinar direitos pressupõe ensinar deveres, pois um não existe sem o outro, e a partir daí as responsabilidades dos educandos pelos seus atos, pelas suas omissões e também pela violência simbólica que por vezes praticam, possa ser evitada, contribuindo para a construção de modelo de escola que cumpra os objetivos da educação e efetivamente proteja a criança e o adolescente.

É relevante que o Projeto Político Pedagógico seja elaborado através de debate envolvendo a escola, a família, os alunos e toda a comunidade onde está inserida. É a partir desse projeto o Regimento Interno da escola deverá ser construído e debatido com os alunos, familiares e toda a comunidade escolar, para estabelecer claramente as condutas e as medidas correspondentes.

Os profissionais da educação devem assumir o desafio cotidiano da questão da indisciplina, enfrentando-o, estimulando os alunos, criando significação para eles sobre apreender os conteúdos. Promover a aproximação da família e da Escola será fundamental para o bom desempenho do processo político pedagógico, que será concretizado com a colaboração de todos os agentes responsáveis pela educação. As reuniões de pais e mestres são um bom momento para avançar nesse sentido.

Para atender a obrigatoriedade do ensino dos direitos das crianças e adolescentes, a comunidade escolar precisa se aprimorar, aperfeiçoando os conhecimentos sobre esses conteúdos, pois só se ensina o que se sabe, e os professores estarão aprendendo enquanto ensinam.

Os programas de formação continuada serão essenciais para a preparação dos professores no atendimento da exigência legal do tema transversal, sobre direitos humanos e direitos da criança e do adolescente a constar obrigatoriamente nos currículos da educação básica. Através do estudo dos conteúdos legais referentes á esses direitos, espera-se que os professores tenham mais facilidade em transitar pelo ordenamento jurídico, compreendendo o Estatuto, fazendo-se cumpri-lo.

## REFERÊNCIAS

AMIN, Andréa Rodrigues. Doutrina da proteção integral. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008a. p. 11-17.

\_\_\_\_\_. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008b. p. 3-10.

\_\_\_\_\_. Princípios orientadores do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008c. p. 19-30.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 5 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 5 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados unidos do Brasil (de 10 de novembro de 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: 5 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. acesso em: 5 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**.

Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 678 de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica. 22 nov. 1969). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D0678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 99.710 de 21 de novembro de 1990a**. Promulga a Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei N° 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Revogado pela Lei n° 6.697 de 10 out. 1979. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm)>. Acesso em: 5 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-)

2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Revogado pela Lei nº 8.069 de 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990b**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. **Garantia de direitos da criança e do adolescente**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/fortalecimento-de-conselhos/garantia-de-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. História e educação nas cartas de Vilhena. In: MENDONÇA, Ana Waleska (Org.). **História e educação: dialogando com as fontes**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010. p. 61-99.

COELHO, Bernardo Leôncio Moura. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 35, n. 139, p. 83-108, jul./set. 1998.

CORTELLA, Mário Sérgio; BARROS FILHO, Clóvis. **Ética e vergonha na cara**. Campinas: Papyrus, 2014. (Coleção Papyrus Debates).

CRONBACH, Lee J.; MEEHL, Paul E. Construct validity in psychological tests. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 52, n. 4, p. 281-302, 1955.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional?. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José S. B; BRITO, Vera Lúcia Alves. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional da educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997a. p. 93-135.

\_\_\_\_\_. Leis nacionais da educação: uma conversa antiga. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José S. B; BRITO, Vera Lúcia Alves. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional da educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997b. p. 9-27.

\_\_\_\_\_. Sistema nacional de educação, desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Comentários ao artigo 4º. In: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p. 40-48.

DIAS, José Carlos. Comentários ao artigo 15. In: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p. 82-84.

DUARTE, Clarice Seixas. **O direito público subjetivo ao ensino fundamental na Constituição Federal Brasileira de 1988**. 2003. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e o professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2010.

GEORREFERENCIAÇÃO. In: **Priberam dicionário**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/georreferencia%c3%a7%c3%a3o>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. Comentários ao artigo 4º. In: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2010a. p. 58-59.

\_\_\_\_\_. Comentários ao artigo 53. In: **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2010b. p. 264-266.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUSMÃO, Paulo Dourado. **Manual de direito constitucional**. São Paulo: Freitas Bastos, 1957.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Bahia. A concepção de diretrizes e bases na história da educação brasileira. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José S. B; BRITO, Vera Lúcia Alves. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e plano nacional da educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997a. p.31-44.

\_\_\_\_\_, José Silvério Bahia. Plano nacional de educação da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José S. B; BRITO, Vera Lúcia Alves. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e plano nacional da educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997b. p. 139-206.

ISHIDA, Valter Kenji. **Estatuto da criança e do adolescente**: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Atlas, 2014.

MOURA, Paulo Vieira. Direitos e deveres de crianças e adolescentes na escola. In: CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **O ECA nas escolas**: perspectivas interdisciplinares. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013. p.

91-100.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade, escola, amor e juventude**. São Paulo: Ibrasa, 1978.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: < <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

PASQUALI, Luiz. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23 n. esp. p. 99-107, 2007.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABPM (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 55-103.

RESEARCH RANDOMIZER. Disponível em: <<https://www.randomizer.org/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

RODRIGUES, Silvio. **Direito civil**. São Paulo: Saraiva, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In:\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-50.

SILVA, José Afonso. Comentários ao artigo 16. In: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p. 86-94.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMERY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

STRANG, Bernadete de L. S. **Sob o signo da reconstrução**: os ideais da escola nova divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

VASCONCELOS, Hélio Xavier. Comentários ao artigo 54. In: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p. 267-268.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERCELONE, Paolo. Comentários ao artigo 3°. In: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p. 35-38.

YIN, Robert K. **Case study research**: designs and methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.