



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EVANDA HELENA BEZERRA SOBRAL**

**O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR:  
EXPECTATIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO CIDADÃ.**

**CAMPINA GRANDE  
DEZEMBRO - 2019**

EVANDA HELENA BEZERRA SOBRAL

**O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR:  
EXPECTATIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO CIDADÃ.**

Trabalho de Conclusão de Curso no semestre 2019.1 da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Licenciatura em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação.

**Orientador:** Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo.

**CAMPINA GRANDE  
DEZEMBRO - 2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S677e Sobral, Evanda Helena Bezerra.  
O Estatuto da Criança e do Adolescente no currículo escolar [manuscrito] : expectativas acerca da formação cidadã / Evanda Helena Bezerra Sobral. - 2019.  
57 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2020.  
"Orientação : Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo ,  
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."  
1. Ensino fundamental. 2. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. 3. Cidadania. 4. Criança. 5. Currículo escolar. I. Título

21. ed. CDD 372

EVANDA HELENA BEZERRA SOBRAL

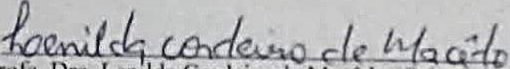
**O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR:  
EXPECTATIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO CIDADÃ.**

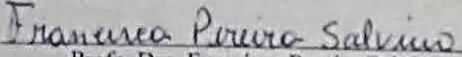
Trabalho de Conclusão de curso no semestre  
2019.1 da Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Graduada em Licenciatura Plena em  
Pedagogia.

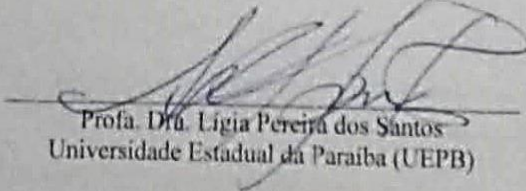
Área de concentração: Pedagogia.

Aprovada em: 05/12/2019

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Profa. Dra. Ligia Pereira dos Santos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, minha sogra e todas as crianças  
que não tiveram a oportunidade de ser criança,  
DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as bênçãos alcançadas e pelas pessoas maravilhosas que colocou/ coloca em meu caminho.

À Universidade Estadual da Paraíba pelo oferecimento deste curso e pelo esforço de mantê-lo funcionando com qualidade.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação, companheirismo, amizade, apoio e paciência.

Aos professores do Curso de Graduação da UEPB, em especial à Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino, Profa. Dra. Lígia Pereira dos Santos, Profa. Dra. Socorro Montenegro e Profa. Dra. Vagda Rocha que contribuíram ao longo destes cinco anos através dos debates e eventos realizados, somando conhecimentos para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também ao querido Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre que possui um coração de ouro.

Aos funcionários da UEPB pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

À minha mãe, Simone Bezerra Sobral, que investiu sua vida na minha e dos meus irmãos, cuidando, educando e amando.

Ao meu pai (*in memoriam*), Eraldo de Araújo Sobral, embora fisicamente ausente, ainda vive no lugar mais feliz da minha memória.

Ao meu esposo, Allex Magno Bezerra Medeiros, amor da minha vida, que sempre está ao meu lado, me apoiando, acompanhando e amando em todas as situações.

À minha filha, Sofia Sobral Medeiros, pela compreensão e estímulo que me dá para seguir em frente. Me acompanhando e auxiliando sempre que possível.

Aos meus irmãos, Elza Beatriz Bezerra Sobral e Evandro Bezerra Sobral, melhores amigos da minha infância e momentos de descontração da vida adulta.

Aos meus cunhados, Állis Karla Bezerra Medeiros e Ailton Barbosa dos Santos, pelos ótimos debates educacionais.

Aos colegas de classe, especialmente Jussimayara Gonzaga Pires, Maria Jaqueline Alves Santos, Rayane Oliveira Brasileiro, Edjane Travassos e Celâny Teixeira de Mélo pelos momentos de amizade e apoio.

Aos colegas das copiadoras Keine, Epitácio, André, Heleno e meu colega da livraria, Sr. Marcos Sodré por sempre estar disposto a ajudar.

A educação como prática de liberdade, ao contrário da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2015, p. 98).

## RESUMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069/90, trata do conjunto de direitos humanos, sociais e políticos das crianças e adolescentes. O objetivo desta pesquisa constituiu-se em analisar a compreensão de crianças sobre o status de sujeitos de direitos. Nossos interlocutores para a realização da fundamentação teórica foram: Saviani (2013); Lopes e Macedo (2011); Rizzini e Pilotti (2011); Ferreira (2010); Silva (2005), dentre outros. A pesquisa, de caráter qualitativo, constituiu-se de entrevistas semiestruturadas, com 20 crianças que estudam em 4 escolas públicas, de Ensino Fundamental I da rede municipal de Queimadas, PB e com 4 professores das respectivas instituições escolares. Os resultados da pesquisa apontam que 65% das crianças não souberam explicar o que significa ser cidadão nem o que significa ser sujeito de direitos; 85% nunca ouviram falar sobre o ECA e 65% ouviram falar sobre direitos na escola. Ao responderem sobre quais são os direitos que conhecem, 45% das crianças citaram o brincar; 35% estudar e alimentação e, um percentual entre 20% e 10%, citou direito a proteção, família, moradia, liberdade de expressão e afeto. Quanto aos professores, citaram direito a educação, alimentação e respeito. No tocante a discussão do ECA na escola, os resultados apontaram que os docentes têm certo receio em discutir o ECA na escola para não empoderar as crianças e adolescentes. Finalmente, evidências apontam que a discussão/estudo sobre direitos e deveres das crianças, acontece, pontualmente nas escolas e de forma individual, em síntese ocorrem práticas/ações individuais e pontuais, sem continuidade e sem compromisso do coletivo escolar. Em linhas gerais, este conjunto de dados evidencia, que as escolas pesquisadas estão cumprindo apenas parte da tarefa contemplada no artigo 205 da Constituição Federal, formar o cidadão para atuar e conviver na sociedade, todavia compreendemos que se reafirma a importância da instituição escolar na formação crítico cidadã das crianças e adolescentes sendo o lócus privilegiado, para aprender e praticar cidadania. Em face do exposto, sugerimos, como tarefa urgente, melhorar as estratégias de formação, construindo, no coletivo escolar, um projeto político pedagógico, no qual a formação cidadã seja um dos eixos do currículo e um princípio político pedagógico da escola. Por fim, é preciso que seja repensada, por toda a comunidade escolar, as concepções de criança, professor, cidadão, cidadania e direitos para que, de modo democrático, seja construída uma prática que atue em consonância com as leis que garantem o direito das crianças e dos adolescentes e, também, apontam para seus deveres, como cidadãos, a fim de atingirmos juntos os objetivos educacionais, sobretudo, no que tange a construção de uma sociedade mais democrática, através da atuação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e de seu importante papel nesta sociedade

**Palavras-Chave:** Ensino fundamental. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Cidadania. Criança. Currículo escolar.



## ABSTRACT

The Statute of the Child and Adolescent - ECA, Law 8069/90, deals with the set of human, social and political rights of children and adolescents. The aim of this research was to analyze children's understanding of the status of rights subjects. Our interlocutors for the realization of the theoretical foundation were: Saviani (2013); Lopes and Macedo (2011); Rizzini and Pilotti (2011); Ferreira (2010); Silva (2005), among others. The qualitative research consisted of semi-structured interviews with 20 children who study in 4 public schools, elementary school I of Queimadas, PB and 4 teachers from the respective school institutions. The survey results show that 65% of children could not explain what it means to be a citizen or what it means to be a subject of rights; 85% never heard about ECA and 65% heard about rights at school. In answering what rights they know, 45% of children cited playing; 35% study and food and, between 20% and 10%, cited the right to protection, family, housing, freedom of expression and affection. As for teachers, they cited the right to education, food and respect. Regarding the discussion of ECA at school, the results showed that teachers are afraid to discuss ECA at school so as not to empower children and adolescents. Finally, evidence points out that the discussion / study on children's rights and duties takes place, punctually in schools and individually, in summary individual and punctual practices / actions occur, without continuity and without commitment of the school collective. In general terms, this data set shows that the schools surveyed are only fulfilling part of the task contemplated in article 205 of the Federal Constitution, to train the citizen to act and live in society, however we understand that the importance of the school institution in the formation is reaffirmed. Critical citizen of children and adolescents being the privileged locus to learn and practice citizenship. In light of the above, we suggest, as an urgent task, to improve training strategies, building, in the school collective, a pedagogical political project, in which citizen formation is one of the curriculum axes and a pedagogical political principle of the school. Finally, it is necessary to rethink the conceptions of children, teachers, citizens, citizenship and rights throughout the school community so that, in a democratic way, a practice is built that acts in accordance with the laws that guarantee the right of children. children and adolescents and also point to their duties as citizens in order to achieve together the educational objectives, especially with regard to the construction of a more democratic society, through the action of citizens aware of their rights and duties and of your important role in this society

**Keywords:** Elementary School. Child and Adolescent Statute - ECA. Citizenship. Child. School Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>DE MENOR EM SITUAÇÃO IRREGULAR A SUJEITO DE DIREITOS: CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO DAS LEIS MENORISTAS BRASILEIRAS.....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>CURRÍCULO ESCOLAR: A CRÍTICA SOCIAL A FAVOR DA CIDADANIA .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1</b>	<b>O Campo do Currículo no Brasil e a Formação do Cidadão Crítico.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2</b>	<b>O Direito à Educação e a Formação Para a Cidadania.....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>A INVISIBILIDADE DO TEMA CIDADANIA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>38</b>
<b>4.1</b>	<b>Contextualização e Perfil dos Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2</b>	<b>Metodologia e Procedimentos de Pesquisa.....</b>	<b>39</b>
<b>4.3</b>	<b>Resultados e Discussões.....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>54</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nasci no município de Caruaru, agreste pernambucano, no ano de 1988. Meus pais já moravam no Rio de Janeiro e após meu nascimento voltamos para nossa casa no Rio. Em casa já havia outra criança, minha irmã, filha do coração, adotada ainda bebê. Durante algum tempo meu pai sustentou nossa família fabricando e vendendo pipas na feira de Madureira. Após algum tempo passou em um concurso público o que nos fez melhorar de vida consideravelmente. Em 1990 nasce o meu irmão caçula e três anos depois viemos morar em Campina Grande, PB. Em Campina Grande concluí a educação básica e ingressei pela primeira vez no ensino superior. No curso de Química Industrial, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), percebi a dimensão do que é estar em uma universidade e a importância dessa escolha.

Tive a oportunidade de assumir a gestão de uma escola pública no município de Queimadas, PB ainda durante este período. Logo me apaixonei pelo mundo da Educação e apesar de estar cursando Química Industrial, vi que ali não era o meu lugar. Através da Educação eu poderia me empenhar em algo que não fosse direcionado apenas para minha família e eu. Podia fazer algo pelos outros. Podia mudar o mundo, ou pelo menos a parte dele que está ao alcance das minhas mãos. No ano de 2015 ingressei no curso de Pedagogia, também na UEPB, a fim de me qualificar para a atividade que eu já exercia. Conheci pessoas maravilhosas que me ajudaram a chegar até aqui. Em contrapartida, me esforcei ao máximo para tirar proveito desta situação que muito me ajudou a concluir a minha gestão na escola que trabalhava.

Nesse meio tempo, tive minha filha e fiquei bem atraída pelas questões referentes às crianças e como elas estão inseridas no mundo. Foi, então, quando encontrei a minha orientadora, professora Lenilda, que em suas disciplinas voltadas à Educação Infantil abriram novos horizontes em relação a esta temática. Também foi a partir do contato com ela que fiz parte do seu projeto de extensão, “Formação Continuada em Direitos Humanos: O Estatuto da Criança e do Adolescente no Currículo Escolar”, em paralelo com o seu projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) “Concepções de Crianças Sobre o Status de Sujeito de Direitos”. A minha participação em ambos os projetos foi fundamental para a decisão que tomei em relação à área que desejo permanecer, pesquisando e atuando. Para o próximo ano, confirmei minha permanência no grupo de extensão pois ainda tem muito trabalho a ser feito e acredito que a educação, direito fundamental de todo ser humano, é capaz de transformar as pessoas e o mundo que as cerca, proporciona oportunidades de transformações

através de trocas, sejam elas individual ou coletiva. Capaz de unir sujeitos por um bem comum. Atividade exclusivamente humana. Libertadora.

O Estatuto da Criança e do adolescente completou 29 anos no último 13 de julho de 2019, todavia, ainda existe um grande desconhecimento acerca do seu conteúdo e desconfiança quanto à disseminação deste conhecimento. Sabendo que a responsabilidade de educar uma criança é dividida entre a família e a escola, que voltemos nossos olhares para a educação escolar, cujo objetivo é a formação dos cidadãos para atuarem na sociedade, ou seja, é uma formação para atuar e conviver na sociedade, portanto, exige que o currículo escolar seja pautado pelos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade e também, à promoção da cidadania.

Este trabalho surgiu de uma pesquisa realizada através do projeto de iniciação científica “Concepções de crianças sobre o status de sujeitos de direitos”, no qual, objetivamos saber o que pensam as crianças sobre serem sujeitos de direitos e o que é ser cidadão; investigar se o Estatuto das Crianças e Adolescentes (ECA) faz parte do currículo das instituições educacionais do município de Queimadas, PB. Tal pesquisa é de grande relevância, visto que a participação social das crianças traz diversas possibilidades, entre elas, a construção de uma sociedade mais justa, na qual todos possam viver com dignidade. Para tanto, abordamos o currículo na perspectiva crítica, tomando como auxílio as contribuições de Silva (2005), Lopes e Macedo (2011), Saviani (2013), entre outros. Também recorremos aos tratados internacionais e Leis/documentos oficiais, estudiosos da infância, tais como Ariès (1986) e Rousseau (1995). Bem como aos pesquisadores que se debruçaram/debruçam sobre os estudos sobre o atendimento à infância, como Ferreira (2010), Rizzini e Pilotti (2011), dentre outros.

Esta monografia está estruturada da seguinte forma: capítulo I “De Menor em Situação Irregular á Sujeito de Direitos: Crianças e Adolescentes no Contexto das Leis Menoristas Brasileiras”, no qual procuramos descrever como as Leis menoristas brasileiras foram alteradas sob a influência dos movimentos sociais internacionais e nacionais; no capítulo II “Currículo Escolar: A Crítica Social à Favor da Cidadania” e está subdividido em dois subtópicos: “O Campo do Currículo no Brasil e a Formação do Cidadão Crítico” e “O Direito à Educação e a Formação do Cidadão Crítico”. Realizamos uma breve incursão pelas teorias de currículo, justificando nosso posicionamento crítico diante desta temática; o capítulo III: “A Invisibilidade do Tema Cidadania no Currículo Escolar”, contém três subtópicos: “Contextualização e Perfil dos Participantes da Pesquisa”, “Metodologia e Procedimentos da Pesquisa” e “Resultados e Discussões”. Apresentamos o método de pesquisa utilizado, o perfil dos entrevistados e caracterizamos as escolas, antes de iniciar a apresentação dos dados, a fim de investigar como

o tema cidadania é abordado no currículo escolar; por último, mas não menos importante, temos nossas conclusões e referências bibliográficas.

## 2 DE MENOR EM SITUAÇÃO IRREGULAR A SUJEITO DE DIREITOS: CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO DAS LEIS MENORISTAS BRASILEIRAS.

O termo criança deriva do latim *creantia* que, por sua vez, parte do “participio presente neutro plural *creare*”<sup>1</sup> que significa criar e, no caso da criança, ser que começa a criar. Assim, iniciamos nossa discussão partindo do significado da palavra criança e do seu silenciamento social que há séculos subjuga suas capacidades de participação e cooperação. Nos tempos remotos as crianças não apresentavam utilidade social, visto que, por serem pequenas não podiam trabalhar, sendo assim, eram apenas mais bocas que precisavam ser alimentadas e, logo que conseguiam andar, falar e resolver algumas questões cotidianas sozinhas, eram inseridas no mundo adulto. A falta de compreensão acerca da infância, como um grupo geracional, particularmente dos seres mais jovens da espécie, o qual tem início a partir do nascimento da criança e perdura até o início da adolescência, gerou diversos inconvenientes à população infantil. As crianças sempre foram percebidas pelo que lhes faltava, portanto, como seres incompletos, que precisavam ser moldados/formados.

Segundo Ariès (1961 apud Rosemberg & Mariano, 2010, p. 694) infância é “como uma construção social, dependente, ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual”. Logo, a infância é vista e tratada de acordo com a compreensão dos grupos hegemônicos de cada período da história. Não se pode confundir o sentimento da infância com a afeição que às crianças é concedida. Ainda, segundo Ariès (1986, p. 156), “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue, essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. A particularidade tratada por Ariès, diz respeito à compreensão das limitações físicas e cognitivas, a qual todo ser humano está submetido em seus primeiros anos de vida e a importância da infância para a aprendizagem dos bebês humanos que, ao nascerem, já fazem parte de uma sociedade e cultura. Rousseau (1995, p. 34) ressalta a importância desta fase da vida ao convidar seu leitor a refletir:

Suponhamos que uma criança tivesse ao nascer a estatura e a força de um homem feito, que saísse, por assim dizer, com todos os seus meios de ação do ventre de sua mãe, assim como Palas saiu do cérebro de Júpiter; esse homem-criança seria um perfeito imbecil, um autômato, uma estátua imóvel e quase insensível: não veria nada, não compreenderia nada, não conheceria ninguém, não saberia voltar os olhos para o que tivesse necessidade de ver. Não somente não perceberia nenhum objeto fora: de

---

<sup>1</sup>Definição disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/inimput%C3%A1vel/crian%C3%A7a/>

si, como não levaria nenhum ao órgão do sentido que lhe faria percebê-lo; as cores não estariam nos seus olhos, os sons não estariam nos seus ouvidos, os corpos que tocasse não estariam no seu, nem sequer ele saberia que tem um; o contato de suas mãos não estaria no seu cérebro; todas as suas sensações se reuniriam num só ponto; ele só existiria no *sensorium* comum; teria uma só ideia, a do eu a que atribuiria todas as suas sensações; e esta ideia, ou melhor, este sentimento seria a única coisa que teria a mais do que uma criança comum.

Rousseau consegue nos transmitir quão importante é a infância para a construção do ser social que devemos nos tornar. Para ser um cidadão não basta nascer e crescer fisicamente. Há uma série de conhecimentos, valores, atitudes, que apenas uma infância e adolescência sadias, bem vividas e inseridas em contextos educativos, ricos de possibilidades proporcionarão à geração infantil que se tornem cidadãos. Possuir esta compreensão é um fator imprescindível para se lutar pela criação de leis que garantam cidadania e protejam crianças e adolescentes, visando seu pleno desenvolvimento no presente, não apenas no futuro.

A luta pelos direitos sociais das crianças e adolescentes no mundo vem se intensificar a partir da segunda metade do século XX, no contexto pós Segunda Guerra. No Brasil imperial não havia grande preocupação com as questões referentes à infância. Como afirma a Promotora de Justiça do Estado do Rio de Janeiro Carla Carvalho Leite (2003, p. 09):

Desde a formação do Estado imperial brasileiro (1822–1889) até o início da República Velha, os olhares sobre a criança no Brasil passaram por questões de saúde – preocupação liderada pela Medicina higienista –, pela responsabilidade penal (Código Criminal de 1830), pela assistência aos “ingênuos” – assim chamados os filhos de escravas, nascidos após o início da vigência da Lei do Ventre Livre – e pela assistência à criança órfã ou abandonada, que se dava, em grande parte, através do seu acolhimento em instituições mantidas pela Igreja Católica, notadamente as Santas Casas de Misericórdia, que geralmente acolhiam as crianças através das “rodas de expostos”.

Em 22 de abril de 1824 foi promulgada a Constituição do Império do Brasil. Nela, em seu Art. 179, constavam dois incisos que abordavam a educação. No entanto, é primordial que antes pensemos sobre quem eram as pessoas que tinham acesso à educação neste período. Ferreira (2010, p. 23) nos esclarece que, neste período, havia um grande número de analfabetos, pois mesmo que a Constituição da época adotasse como princípio a gratuidade da instrução primária, nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs de direitos, como por exemplo, os escravos.



Ademais, Com o “Ato Adicional à Constituição do Império<sup>2</sup>, em 1934, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais” (SAVIANI, 2013, p. 129) iniciando-se ali a descentralização da educação no Brasil, conseqüentemente, a desigualdade regional geraria mais exclusões sociais, pois a maioria das Províncias, a exemplo da Paraíba, não possuía recursos suficientes para garantir educação para a classe menos favorecida. Ainda em 1854 a obrigatoriedade do ensino primário foi estabelecida, todavia escravos, pessoas com doenças contagiosas e crianças que não fossem vacinadas, tinham esse direito negado e, infelizmente, essas exclusões sempre atingiam as camadas mais pobres da sociedade. Logo, percebemos que os discursos da época comprovavam a pouca atenção voltada para os mais jovens e mais carentes, uma vez que, sobretudo as crianças, não eram consideradas cidadãs. A ausência dos direitos ceifava e ceifa as oportunidades dos mais necessitados. Destacamos que há uma batalha velada, cujas discussões seguintes são fundamentais para que possamos compreender a existência das Leis, que hoje protegem crianças e adolescentes, ao passo que as compreende como sujeitos de direitos.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil em 24 de fevereiro de 1891, ficou bem estabelecido que à União competia apenas a responsabilidade com o ensino superior e dividiu sua responsabilidade quanto ao ensino secundário com os Estados. Também, estabeleceu o ensino leigo em todas as instituições públicas. Ainda nesta Constituição apareceu a preocupação com alguns direitos na secção II, no Art. 72 “A Constituição assegura a brasileiros e estrangeiros, residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade (...)” (BRASIL, 1891 apud FERREIRA, 2010, p. 116). Vale salientar, que neste período, todos apresentavam igualdade perante a lei. No entanto, o direito ao voto era universal apenas para os homens e era negado para mulheres, menores de 21 anos, mendigos, soldados, padres e analfabetos. Portanto, nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs e tampouco gozavam de seus direitos.

Ferreira (2010, p.42) relata que em 1924 foi criado o Juizado de Menores que teve o juiz Dr. José Cândido Albuquerque Mello Mattos como o primeiro Juiz de Menores da América Latina. Neste mesmo ano o deputado federal fluminense Galdino do Valle Filho lançou como proposta a criação do Dia das Crianças, que foi aprovado e teve o Decreto de Lei nº 4867 aprovado em 05 de outubro de 1924, que estabelecia o dia 12 deste mesmo mês como o dia em

---

<sup>2</sup> Este ato mudou a Constituição de 1824, promulgada por Dom Pedro I, resultou em uma vitória para os liberais.

que seria comemorado oficialmente o Dia das Crianças. Em 12 de outubro de 1927 foi promulgado o Código de Menores que ficou conhecido como Código de Mello Mattos. Este Código apresentava forte caráter higienista e tinha como público alvo os menores em “situação irregular”. Eram tidos como menores em “situação irregular” os considerados delinquentes (autores de crimes ou contravenção) e/ou abandonados (órfãos, muito pobres, vadios, mendigos, vítimas de maus tratos, etc.). Ferreira (2010, p.44) assevera que:

(...) como ponto negativo o fato de procurar atender apenas parte da população infanto-juvenil, ou seja, aquela considerada abandonada ou delinquente, com uma igualdade de tratamento jurídico que penalizava os menores carentes e abandonados. Nesse sentido, afirma Machado (2002:24), “criou-se um sistema sociopenal de controle de toda a infância socialmente desassistida, como meio de defesa social em face da criminalidade juvenil, que somente se revelou possível em razão da identificação jurídica e ideológica entre infância carente e infância delinquente”.

Com esse controle infanto-juvenil compreendemos a intencionalidade de “limpar” a sociedade. Estabelecer um dia em homenagem às crianças no mesmo ano que se cria um juizado especial para elas passa uma imagem de valorização e proteção, mas ao refletirmos sobre o objeto do código de menores, compreendemos que a ideia é, de fato, punir aqueles menores oriundos da classe menos favorecida, em detrimento da garantia de direitos a todas as crianças e adolescentes brasileiros, negando, nesta perspectiva, a cidadania a esta população. Na verdade, o tratamento jurídico, caracterizado como doutrina do Direito Penal (FERREIRA, 2010, p. 39) era destinado a todas as crianças e adolescentes que cometiam algum delito. Enfim, o objeto da Lei era o de menor carente ou contraventor.

Ao analisarmos a sequência dos fatos que, apresenta uma Lei criada para parte da população infanto-juvenil, sem dar ênfase à universalização da educação, fica nítido que a criança de família carente caminhava sobre uma linha tênue e que a qualquer instante poderia deixar de ser criança e assumir o papel de menor em “situação irregular”, ou seja, futuro problema social, recebendo tratamento inadequado à sua condição e situação dentro de instituições disciplinares que, sob o discurso da proteção, os mantinha aprisionados em detrimento do seu desenvolvimento educacional. Vale salientar, que Cavallieri (1978 apud SILVA, 2009) chama a atenção para o tom pejorativo assumido pelo termo “menor” ao qual está arraigado uma implicação jurídica enquanto socialmente chamamos esta população infanto-juvenil de crianças.

A Constituição da República de 1934 foi mais abrangente. Nela competia à União a criação das diretrizes da educação nacional e foi mantida a divisão de responsabilidades quanto

à difusão da instrução pública em todos os graus com os estados, além de que estivera como uma das responsabilidades da União, dos Estados e Municípios o fomento à educação eugênica<sup>3</sup>, proteger a juventude, dando-lhes a garantia de alguns direitos fundamentais, tais como contra a exploração e todos os tipos de abandono. O princípio da educação como um direito de todos também aparecia nesta Constituição, assim como a liberdade de cátedra para os professores e o ensino primário integral e gratuito. Todavia, devemos analisar a participação da União neste processo que, por não ter tomado para si toda a responsabilidade com a educação, delegou, desde a promulgação do Ato Adicional de 1934, essa responsabilidade para os Estados e Municípios. Sem a garantia de participação da União em todas as esferas da República, estaduais e municipais, a educação ficou restrita, apenas a parcela de alunos que estados e municípios podiam manter com seus recursos e, também para filhos de funcionários das empresas que possuíam escolas.

Logo, compreendemos, que apesar de ser uma educação para todos, não englobava todos, ou seja, a diversidade de gênero, raça, etnia, e classe, portanto, constituindo-se em um sistema escolar seletivo, cujo acesso se dava por meio de exames e/ou indicações políticas. Ademais, a difusão desta educação eugênica tinha um significado que se contrapõe à igualdade na perspectiva democrática e inclusiva, para que a educação se constituísse em um direito de todos os cidadãos. Destacamos, ainda, que o status de cidadania não era um atributo das crianças. Neste caso, as crianças eram triplamente excluídas da escola: por serem crianças, por serem pobres e, em geral, negros/negras, por serem do sexo feminino<sup>4</sup>, etc. Sem falar naquelas crianças com deficiência e/ ou transtornos globais de comportamento, estas, sequer eram lembradas e, apesar da história da Educação Especial no Brasil ter como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI,1992; BUENO,1993; MAZZOTTA,1996) Apud (MIRANDA, 2004), estas crianças foram negligenciadas até aproximadamente a década de 1950, sendo mantidas fora do ambiente escolar.

---

<sup>3</sup> “Vale ressaltar que para os eugenistas, a educação agia como um fator de conscientização para possíveis mudanças comportamentais entre jovens e adultos visando o matrimônio entre pessoas de uma mesma classe social e etnia e, não apenas um conhecimento de teorias e leis sobre hereditariedade. (...) As meninas deviam ser preparadas para as futuras obrigações do lar e da maternidade, compreendendo a nobreza de uma maternidade sadia onde as boas características seriam transmitidas às futuras gerações” (KEHL, 1930, p. 02 apud ROCHA, 2014).

<sup>4</sup> Até a Constituição de 1934 as escolas eram organizadas por sexo: havia escolas de meninos e escolas de meninas.

(...) visto que a imagética desse corpo em dismantelo age em olhares preconceituosos como um espectro sempre pronto para assombrar, o que na verdade é um erro. E, muito disso, em parte, se deve a falta de compreensão sobre o que é ter uma deficiência (RIBEIRO e LUCENA, 2019, p. 123).

Fo instaurado o Estado Novo em 1937, quando também foi promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Nela o ensino primário e secundário tornaram-se obrigatórios e gratuitos e ficaram sob a responsabilidade das famílias e do Estado. Para as famílias menos abastadas ou pobres era oferecido, aos seus filhos, o ensino profissionalizante, enquanto os adolescentes e jovens da classe média estudavam nos colégios que ofereciam o ensino secundário científico. Instaura-se neste caso, um sistema dual, excludente na educação brasileira. Este período foi marcado pelo autoritarismo e forte nacionalismo, que era característica dos governos europeus predominantes daquela época.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o mundo se deparou com os horrores do pós-guerra. Um cenário de desolação frente as atrocidades cometidas. Além das mortes nos campos de concentração, formaram-se grandes contingentes de órfãos. Dentre estes órfãos estavam também os filhos dos alemães, que segundo matéria da *National Geographic* Brasil (2019) “acabaram se tornando crianças que foram profundamente afetadas pelo colapso de um sistema que havia sido projetado para beneficiá-las”<sup>5</sup>. Assim como as crianças perseguidas pelos nazistas, as filhas dos nazistas, também foram perseguidas nesta guerra sem vencedores, na qual os adultos se recusaram a enxergar as crianças como crianças e não fizeram o mínimo para protege-las. A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 10 de dezembro de 1948 foi um divisor de águas, no que tange ao reconhecimento das crianças e adolescentes como cidadãos de direitos. Embora aborde os direitos humanos universais, portanto a todo ser humano, culturalmente, as crianças continuaram sendo inferiorizadas, por serem dependentes dos adultos biologicamente, socialmente e financeiramente. Assim como Rosemberg & Mariano (2010. p. 65) destacam:

Assim, entendemos a delimitação das etapas da vida também como uma construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. Porém, as relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca da

---

<sup>5</sup> As “Crianças-lobo” esquecidas da Segunda Guerra Mundial. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com> Acesso em: 09 de outubro de 2019.

compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade.

Se, por um lado a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabeleceu a liberdade, igualdade e dignidade para todo ser humano, por outro, o contexto social, influenciado por fatores de ordem política, econômica e cultural, em que viviam/vivem as crianças e os adolescentes perpetuam sua exclusão e o descumprimento destes direitos que lhes elevariam ao patamar de atores sociais e não meros coadjuvantes. Ainda em 1948 o ex-juiz de menores, Carvalho Santos, afirmou que “a delinquência é causada pelo abandono” como assinala Rizzini & Pilotti (2011, p. 55). Todavia, não podemos esquecer que este discurso corrobora com o contexto histórico que o Brasil atravessava. Passávamos por um período de redemocratização, mas ainda era recente a ruptura com o autoritarismo do Estado Novo (1937-1945) que, a fim de “privilegiar, ao mesmo tempo, a preservação da raça, a manutenção da ordem e o progresso da nação e do país” (RIZZINI & PILOTTI, 2011, p. 53), criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). O SAM foi um dos órgãos que surgiu da parceria da União com o setor privado e fazia parte do Ministério da Justiça, funcionando como um sistema penitenciário para menores. Tinha como principal objetivo atender aos menores “desvalidos e infratores”, em internatos para a realização de internações e possíveis ajustes sociais, sendo criado pelo Decreto nº3.770/41. Após o governo de Getúlio Vargas, o SAM foi duramente criticado por juizes do próprio Supremo Tribunal Federal, visto como uma “fábrica de delinquentes, escolas do crime, lugares inadequados” (RIZZINI & PILOTTI, 2011, p. 61). Tais críticas resultaram na extinção do SAM, que foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), projeto levado ao Congresso pelo Ministro da Justiça Milton Campos em 27 de outubro de 1964 tendo sido aprovado em 20 de novembro do mesmo ano.

A FUNABEM, assim como o SAM, contava com a participação da iniciativa privada e, sua intenção inicial, “assegurar prioridades aos programas que visem à integração do menor na comunidade, através da assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos” (RIZZINI & PILOTTI, 2011, p. 65), deu lugar ao tecnocratismo e autoritarismo do Regime Militar. Pensava-se, na época, que as ações da FUNABEM funcionavam como um meio de prevenção à marginalidade e que era preciso anular esta ameaça para a manutenção da ordem nacional. Suas ações e programas deveriam ser dirigidos às famílias que estivessem em situação vulnerável, à margem da sociedade. Para tanto, era necessário o apoio da população e, assim foram criadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, o que resultou em uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor que, sob a premissa de ser preventiva, mostrou-se

extremamente punitiva, não apenas para os jovens contraventores, mas para os abandonados e carentes.

Durante a década de 1970 a infância ganhou a atenção de estudiosos das Ciências Humanas e Sociais. O Brasil passava pelo período mais delicado de sua história, a Ditadura Militar. O Código de Menores de 1927 foi revisado e um novo Código de Menores passou a vigorar em 1979, adotando a “doutrina da situação irregular<sup>6</sup>” que, segundo Machado (2002, p. 30, apud FERREIRA, 2010, p. 46):

(...) “o (menor) carente pode ser privado de liberdade, sob a presunção de que ele é o futuro delinquente; aquele que delinuiu efetivamente pode ser encarcerado sem observância das garantias individuais que continuaram a ser conferida aos adultos, sob a falaciosa premissa de que ele está sendo protegido pelo Estado, uma vez que a medida juridicamente imposta pela prática do crime (internação em reformatório) é essencial a mesma aplicada ao carente e ao abandonado.

Se, durante a vigência do Código de Mello Mattos, este já era considerado repressivo, o novo Código de Menores, com sua Política Nacional do Bem-Estar do Menor, além de repressivo era punitivo. A educação não obteve importante enfoque nesta Lei pois, foi citada, apenas para se referir às instituições responsáveis por manter os menores. Benedito (1987: 180 apud FERREIRA, 2010, p. 48) afirma que a intenção do Poder Judiciário em relação às leis menoristas é lhes garantir o cumprimento dos seus direitos naturais. Todavia, o autoritarismo deste período não respeitava os direitos individuais dos cidadãos e, tampouco garantiu os direitos mínimos aos menores internados.

Enquanto que no restante do mundo era repensado o tratamento que fora concedido às crianças, jovens e adultos, durante a Segunda Guerra Mundial, pelas atrocidades cometidas, o Brasil seguia, na contramão da história, com suas medidas repressivas, condenando crianças e adolescentes, culpadas por seus crimes ou por seu abandono e pobreza, nas escolas de preservação para meninas ou escolas de reforma para os meninos, que atendiam aos menores em “situação irregular” e não distinguiam as crianças e adolescentes carentes e/ou abandonadas das crianças e adolescentes contraventoras, amontoando-as no mesmo espaço e dando-lhes o mesmo tratamento coercitivo. Entre 1927 e 1979 vigorou no Brasil o Código de Mello Mattos, mesmo tendo sido ratificada a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 20 de novembro de 1959. Esta Declaração provocou quebra nos paradigmas sobre a infância e chamou a atenção de diversos estudiosos para o tratamento dado às crianças, durante o período

---

<sup>6</sup> Doutrina na qual as pessoas menores de dezoito anos só eram caracterizadas como sujeitos de direitos se estivessem em situações consideradas irregulares (abandono, carência, etc.).

de guerra, e as causas infantis. A contramão que o Brasil seguiu em suas leis para a infância fica bem explícita ao analisarmos o sexto princípio da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959):

Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material, salvo circunstâncias excepcionais, a criança da tenra idade não será apartada da mãe. A sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e aquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Apesar deste princípio estabelecido e ratificado pelo Brasil, esta Declaração não passou de “letra morta” e, ao invés de evitar a marginalidade juvenil, através de medidas dignas que proporcionassem bem-estar para as crianças e adolescentes, lhes foram oferecidos reformatórios e casas de correção, que tinham uma visão focada na correção, através da preparação e colocação no mercado de trabalho que, por sua vez, não oferecia as condições para um desenvolvimento sadio. Com caráter unicamente punitivo, o Código de Menores não proporcionava às crianças e adolescentes carentes e/ou abandonados um ambiente acolhedor e familiar, no qual pudessem se desenvolver com dignidade e afetividade, não lhes era assegurado nenhum direito, pelo contrário, forçavam-nas a ingressarem, de forma precoce, no mercado de trabalho e a conviverem em situações adversas, mantendo contato com os jovens contraventores. Quanto aos últimos, é difícil acreditar em uma reabilitação, pois também não havia um tratamento digno que promovesse a reeducação através de diálogos, de terapias, da educação escolar, enfim, um sistema judicial que os tratasse como humanos e não animais trancafiados. Também é necessário frisar, que a recuperação da sociedade não dependia apenas do controle da juventude, mas se tratava de algo mais profundo, de cunho econômico e social, que envolveria políticas de Estado estruturantes.

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, já em novo período de redemocratização no Brasil, entra em vigor a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Esta, por sua vez, valoriza o ser humano e sua dignidade, trazendo princípios e valores democráticos e de bem-estar social. Em seu artigo 227 responsabiliza a família, a sociedade e o Estado para garantir às crianças e aos adolescentes direitos fundamentais, promovendo-os a condição fundamental de cidadãos de direitos.

**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, CF).

No ano seguinte, em 1989, ratificada por 196, países é adotada a Convenção sobre os Direitos da Criança no dia 20 de novembro, que retoma os textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) tendo como principal objetivo garantir que as crianças sejam respeitadas como humanas. Assim, promove a universalização ao tratamento das crianças, tratando-as com igualdade, respeito e fomentando o direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social, diferente do tratamento que lhes foi dado nas últimas décadas. Também lhes foi garantido o acesso à saúde, educação gratuita e a ser tratada com amor e compreensão, não apenas pelos pais, mas por toda a sociedade.

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário.

Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959, PRINCÍPIO 7).

Esta Declaração, juntamente com a Constituição de 1988, tem fundamental importância para a nova Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), substituindo o obsoleto Código de Menores (1979). Diferente das Leis anteriores, o ECA estabelece a doutrina da proteção integral na qual “crianças e adolescentes ganham um novo *“status”*, como sujeitos de direitos e não mais como menores objeto de compaixão e repressão, em situação irregular, abandonados ou delinquentes” (FERREIRA, 2010, p. 40) introduzido pelo artigo 227 da Constituição Federal, através de um conjunto de direitos sociais, políticos, naturais e humanos, que deverão ser garantidos a todos os cidadãos brasileiros de 0 a 18 anos. Esta doutrina universaliza os direitos ao não ser prevista a proteção e garantias dos direitos para um grupo isolado de crianças, mas para toda e qualquer criança. Uma das principais características do ECA é a universalização dos direitos que, antes voltados



para os menores em “situação irregular”, agora valem para todas as crianças e adolescentes. Como assevera Ferreira (2010, p. 52):

Sua importância se sobressai por universalizar o tratamento dispensado à criança e ao adolescente, não mais estabelecendo discriminação entre a população infanto-juvenil, buscando garantir, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais, dentre eles o da educação. Com a sua vigência, rompe-se com os paradigmas que sustentaram as leis anteriores quanto ao controle social da infância.

É importante destacar que O ECA aborda desde os direitos fundamentais, como a saúde e a vida, até a responsabilidade penal e administrativas dos professores e diretores de escolas.

**Art. 11.** § 3º Os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário (BRASIL, 1990, ECA, incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Acompanhamos a criação de diversas políticas voltadas ao público infanto-juvenil, que visam reforçar a garantia dos direitos, principalmente através da educação básica gratuita, acesso à saúde, direito à convivência familiar, entre outros. Todavia, o desconhecimento destes direitos gera equívocos e reações adversas, pois novamente voltamos ao entendimento da população e sua visão em relação à criança e a infância. Se a criança é um ser pensante, embora em condição peculiar de desenvolvimento, como já foi dito no início do texto, como podemos subjugar-las e não permitirmos sua participação social? Para que haja pleno entendimento de tudo que o ECA envolve é imprescindível que esta história seja conhecida por todos e, principalmente por educadores e professores que atuam nas escolas, cuja principal função é preparar o cidadão para atuar no mercado de trabalho e para a convivência em sociedade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 205).

### **3 CURRÍCULO ESCOLAR: A CRÍTICA SOCIAL À FAVOR DA CIDADANIA**

#### **3.1 O Campo do Currículo no Brasil e a Formação do Cidadão Crítico**

Nas décadas de 1920 e 1930 predominava, nas instituições educacionais, práticas pedagógicas com características tradicionais e que pareciam ignorar as relações sociais, ao

passo que valorizavam o mercado de trabalho, devido ao urgente processo de industrialização do país. Isto porque, a economia, antes de características agrária, passou a ter um caráter mais industrial, ocorrendo transformações de cunho social, econômico e cultural. Tais mudanças exigiram que o governo brasileiro implementasse políticas que garantissem o mínimo de educação ao povo. Ademais, surgiu a preocupação com algo que antes não era objeto de atenção, o currículo. Com esta nova realidade, a industrialização, começou-se a pensar e questionar qual tipo ou que perfil de cidadão para atuar e conviver na nascente sociedade urbano-industrial? O que se deveria ensinar nas escolas para atender a essa nova demanda social? Neste sentido, cabe uma questão: o que é o currículo? Para que ele serve? Silva (2005, p. 15) diz que:

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Portanto, compreender o currículo como percurso, pelo qual todo aluno deverá percorrer para alcançar um objetivo, nos leva ao segundo questionamento: para que ele serve? Ou melhor, a quem ele serve?

No ano de 1918, Bobbitt publicou o livro *The Curriculum*, nos Estados Unidos, o qual trazia ideias eficientistas. Ele acreditava que a escola deveria funcionar tal qual uma empresa e que o currículo escolar deveria contemplar conteúdos que preparassem os alunos para a vida adulta. Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil ampliou os seus contatos comerciais com outros países ocasionando o surgimento de indústrias e deixando nítida a necessidade de alfabetizar os trabalhadores, para que pudessem ingressar nesta nova forma de trabalho “(...) as elites intelectuais horrorizaram-se ao saber que 85% da população era composta por analfabetos” (MOREIRA, 1990, p. 85-86). Visto tal contexto, reformas educacionais foram promovidas em diversos estados. Em São Paulo, Antônio de Sampaio Dória, preocupado em ampliar o número de escolas a fim de combater o analfabetismo, tornou obrigatória a escolarização de dois anos no ensino primário. Enquanto isso, na Bahia, Anísio Teixeira compreendia que o currículo era fundamental para relacionar a escola com a sociedade, porque a organização curricular, em disciplinas, poderia atender não apenas aos interesses individuais dos alunos, mas também aos interesses sociais sob a perspectiva de que as disciplinas são

imprescindíveis para a convivência social “tal concepção implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico” (MOREIRA, 1990, p. 88). Teixeira parte do Brasil em direção aos Estados Unidos para estudar com John Dewey. Dewey tinha como objetivo central da sua proposta curricular progressivista a “resolução de problemas sociais” (LOPES & MACEDO, 2011, p.23). Tal teoria foi trazida para o Brasil na década de 1920 pelo movimento da Escola Nova, tanto no que se refere aos ideais, quanto aos princípios implementados, através das reformas educacionais realizadas em alguns estados brasileiros, a exemplo da Bahia, Minas Gerais e no Distrito Federal (MOREIRA, 1990).

As reformas educacionais promovidas pelos Pioneiros da Educação Nova buscavam romper com o modelo de ensino tradicional jesuíta<sup>7</sup> e com o ensino enciclopédico. Embora no chão da escola, na prática as concepções e princípios escolanovistas não se consolidaram, na maioria das escolas existentes, sobretudo no que tange a novos métodos e técnicas, isto porque a falta de estrutura das escolas, aliadas à ausência de políticas de formação de professores, eram fatores impeditivos para a consolidação da tendência escolanovista.

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno. Apesar da expressa preocupação com reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. Essa ambiguidade pode ser interpretada como refletindo, em certo grau, as necessidades da ordem industrial emergente, as idéias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e européias (MOREIRA, 1990, p. 91-92).

No ano de 1930, após a posse do governo provisório, foi criado o Ministério da Educação e Saúde pública (MESP) ao qual Francisco Campos, escolanovista, foi empossado ministro. Entre os anos de 1930 e 1937 a necessidade de mudar o modelo econômico brasileiro resultou em uma nova forma de gestão educacional com a urgência da necessidade de qualificação para o mercado de trabalho. Em 1931 foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) ao qual exerceu importante função para uma reorganização

---

<sup>7</sup> *Ratio Studiorum*: “O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde tivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial” (SAVIAMI, 2013, p. 56).

educacional e Lourenço Filho, signatário do escolanovismo, figurava entre os principais dirigentes.

Na Constituição de 1934 foram contempladas propostas educacionais, discutidas entre católicos e liberais. Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que idealizava uma educação laica, gratuita e obrigatória, oferecida pelo Estado, houve um rompimento entre os escolanovistas e os católicos que tinham como propostas a priorização da igreja católica perante a educação e a formação de intelectuais tomados pelos sentimentos de caridade e solidariedade, desaprovando ideias modernistas e democráticas. Porém, apesar de ser garantida a laicidade da educação, os apelos dos professores católicos foram atendidos e a disciplina de ensino religioso foi acrescentada. Logo, a Constituição de 1934 absorveu a inclusão de ambas as propostas que, segundo Libâneo *et al* (2012, p. 154), acabaram “fortalecendo a mobilização e as iniciativas da sociedade civil em torno da questão da educação”. Todavia, este fortalecimento da sociedade civil foi cessado no ano de 1937 com a publicação da Constituição Federal, neste mesmo ano e os assuntos referentes à política educacional ficaram restritos ao poder político. Apesar dos escolanovistas trazerem propostas como a descentralização para a educação, foram de grande relevância durante a instituição do Estado Novo de Getúlio Vargas em 1937.

Francisco Campos seguiria sua trajetória no governo e, em coerência com o seu pensamento autoritário, seria o redator da Constituição outorgada em novembro de 1937 que instituiu o Estado Novo, de cujo regime foi o ministro da Justiça. Nessa adesão ao Estado Novo foi acompanhado por outros próceres do movimento escolanovista como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O primeiro colaborou com o regime em vários postos e de diferentes maneiras. O segundo saudou a Constituição de 1937, considerando que ela teria levado mais longe ainda “as bases democráticas da educação nacional” (AZEVEDO, 1971, p. 693) apud (SAVIANI, 2013, p. 198). (SAVIANI, 2013, p. 197 – 198).

Os escolanovistas representavam ideias educacionais que tinham como objetivo promover mudanças qualitativas e quantitativas para a educação. No entanto, ao passo que realizavam mudanças mediante a pressão popular, também tentavam contê-las, de modo que a escola mantinha seu formato elitista e conservador e permanecia controlado pelas elites, o que de fato torna o movimento escolanovista contraditório por não apresentar ideias homogêneas.

No Brasil sofremos forte influência dos estudiosos do currículo estadunidenses. Tal perspectiva dominou nossa educação durante décadas, atravessando o século, embora, atualmente com roupagem nova, o neotecnicismo, que retira o controle decisivo do processo e o transfere para os resultados. Como assevera Saviani (2013, p. 439):

É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação.

Por volta de 1949, Ralph Tyler apresenta o currículo de forma técnica e sintética. Segundo Silva (2005, p.25):

Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica.

Tal modelo curricular tecnicista predominou durante o período militar e dava grande importância à formação profissional. Neste período, havia um grande número de multinacionais, chegando ao Brasil, mas não havia mão de obra qualificada. Logo, a pedagogia tecnicista podia contribuir para a qualificação profissional, uma vez que existia uma grande necessidade de preparar a população para o mercado de trabalho e o ensino técnico auxiliava ao formar pessoas, profissionalmente, para desempenhar determinada função. A escola auxiliava o mercado de trabalho a partir da teoria comportamentalista, que moldava as pessoas desde crianças a desempenharem suas funções com responsabilidade e pontualidade, afastando a subjetividade para garantir a eficiência do ensino. Assim como afirma Saviani (2013, p. 381):

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Entretanto, precisamos frisar que não há neutralidade na ciência como afirma Menezes (1978, p. 16):

(...) não existe ciência neutral porque o homem, seu produtor, não é neutral e, na medida em que ele é um animal axiológico mergulhado num mundo de valores sociais e históricos, tudo o que ele faz comporta valores e é feito a partir de valores, dentro dos seus *desiderata*.

Com a promulgação da primeira LDB, lei de nº 4024/1961, em 20 de dezembro de 1961 e entrando em vigor em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE). Este tornou-se responsável pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE) onde os investimentos<sup>8</sup> na educação foram separados em três fundos (o primeiro para o ensino primário, o segundo para o ensino médio e o terceiro para o ensino superior) nos quais Anísio Teixeira calcula que 70% ficaria reservado para o salário dos professores, 7% para a administração das escolas, 13% para os recursos didáticos e 10% para gastos com os prédios e equipamentos. Nesta lei, foi garantido o acesso à educação. Todavia, havia uma desobrigação por parte do Estado em ofertar um ensino gratuito e de qualidade, além da falta de profissionais formados, prédios, etc. para todas as crianças e adolescentes em idade escolar, repassando esta responsabilidade para as famílias e para a iniciativa privada.

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação<sup>9</sup>, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. (...) A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de defender o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino (SAVIANI, 2013, p. 307).

O retrocesso desta lei estava exposto em seu Art. 21 §1º que admitia que as escolas públicas fossem administradas por fundações:

Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual (BRASIL, LDB, 1961).

Após o Golpe Militar de 1964, a LDB é alterada pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, esta, apesar de ampliar o controle do Estado sobre a Educação, e abordar sua universalidade, retirava de si a responsabilidade de ofertar educação gratuita e de qualidade, se encontradas dificuldades locais. Ou seja, não havia uma política de suplementação escolar

---

<sup>8</sup> “Pelo mencionado artigo 92, a LDB elevou para 12% a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino, que a Constituição de 1946 havia fixado em 10%, mantendo em 20% a obrigação de estados, Distrito federal e municípios” (SAVIANI, 2013, p. 306).

<sup>9</sup> Foram 13 anos de discussão até sua aprovação. Assim justificando algumas de suas questões já consideradas ultrapassadas na época de sua promulgação.

capaz de, além de promover o acesso das crianças à educação, mantê-las nas escolas. A principal característica desta lei foi a criação de cursos profissionalizantes<sup>10</sup>, que tinham como principal objetivo o ingresso dos alunos no mercado de trabalho. No período de vigência dessa Lei, o currículo escolar era dividido em dois: o pleno ou geral e o de formação especial. No ensino de primeiro grau, o currículo geral era o indicado. Nele era obrigatório o ensino das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de saúde. A disciplina de Educação Moral e Cívica apresentou grande relevância neste período por atender aos padrões ideológicos do Regime Militar. Sob a perspectiva da doutrina da segurança nacional eram fomentadas práticas que atendessem aos objetivos autoritários do Regime através das ações que reforçavam o patriotismo, a partir da comemoração das datas históricas, cerimônias religiosas, etc. Também visava a formação de cidadãos úteis, ou seja, pessoas qualificadas para o mercado de trabalho a fim de auxiliar no desenvolvimento econômico do Brasil.

Sob o Estado centralizador, conceitos de nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho, datas cívicas, heróis e religiosidade tornaram-se conteúdos imprescindíveis das atividades didático-pedagógicas escolares, todas associadas às idéias de educação moral, civismo, patriotismo e amor à pátria. Como não previa, em seu escopo, formar a consciência crítica, mas adesista; como se propunha a formar não o cidadão participativo e livre, mas submisso ao Estado, e como tinha por finalidade fazer com que a ideologia do regime militar se prestasse à formação de uma coesão social garantida pela repressão e pelos aparatos ideológicos estatais, e não pelo livre pacto societário efetivado pelos membros da sociedade brasileira, disciplinas como filosofia e outras assemelhadas foram alijadas do currículo oficial da educação escolar levada a efeito pelo regime militar (FONSECA, 1995 Apud CORREIA, 2007, p. 493).

No Ensino de Segundo Grau foi dado início à formação profissional, refletindo o tecnicismo predominante à época, o qual se tornou compulsório para os estudantes da classe trabalhadora, que não poderiam pagar pelo ensino científico, o qual preparava para o vestibular e ingresso nas universidades, oferecido pelas escolas privadas. Apesar de apresentar diretrizes para a Educação nacional, ainda, assim como a Lei de 1961, a educação continuava seletiva, dada as condições precárias para o acesso e permanência dos alunos nas escolas existentes. O processo de profissionalização das escolas não aconteceu como o esperado devido à falta de esforços em investir verdadeiramente nos prédios escolares, na formação dos professores e na

---

<sup>10</sup> Esta tentativa de profissionalização do primeiro e segundo graus traz a tentativa de racionalização da oferta do ensino superior que “Do ponto de vista técnico, procura atender uma exigência de racionalização – tanto no sentido de conter a expansão desordenada deste nível de ensino, quanto de promover os meios para que as instituições pudessem vir a oferecer mais e melhor ensino, num ambiente onde a participação estudantil fosse posta sob controle” (VIEIRA & FARIAS, 2003, p.132).

aquisição de equipamentos que tornassem viável a promoção de uma oferta de cursos profissionalizantes de qualidade que permitissem o ingresso dos jovens recém formados no mercado de trabalho, pois como assevera Vieira & Farias (2003, p. 136):

(...) pode-se dizer que esta foi uma promessa que ficou no papel. A verdade é que poucas unidades escolares se mobilizaram para adaptar-se a esta perspectiva, preferindo optar pelas habilitações de “faz de conta”. Como consequência, após concluir o 2º Grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a candidatar-se a ocupações no mercado de trabalho para as quais formalmente teriam sido habilitados.

Entre as décadas de 1970 e 1980 professores dos três níveis de ensino uniram-se contra esta forma insípida de se trabalhar a educação, pois o trabalho educacional é realizado por pessoas e para pessoas não com máquinas ou materiais. Exaurido, o ensino tecnicista expõe a falência das políticas educacionais brasileiras, principalmente em relação ao ensino profissionalizante, que foi o foco do regime militar. Porém, sua larga ampliação e obrigatoriedade do ensino fundamental, anos iniciais, não conseguiu garantir qualidade educacional. Os recursos investidos foram poucos, os professores foram mal remunerados, vários casos de corrupção envolvendo o desvio de fundos para a educação eclodiam, no entanto, as despesas com a educação só aumentavam juntamente com a desigualdade.

Em dissonância com o modelo curricular de Tyler, surgem no fim da década de 1970 e início da década de 1980, as teorias críticas de currículo que promoveram um movimento contra hegemônico pretendendo a emancipação dos indivíduos através do conhecimento, para que, assim os indivíduos possam contestar o “*status quo*” ao qual estão submetidos e romper com o ciclo que os mantêm em tal posição. Todavia, assim como o movimento da Escola Nova, as teorias críticas, consideradas “pedagogias de esquerda”<sup>11</sup> não apresentavam ideias homogêneas. Na perspectiva marxista, estavam autores como o francês Althusser que, em sua crítica, atrelou a educação à economia e deduziu que, neste contexto, o papel da escola é manter o capitalismo através da escolha do currículo. Logo, o currículo tradicional é responsável pela manutenção da condição social a qual todos os indivíduos se encontram, na medida que a escolha dos conteúdos e os métodos de ensino vão criando um espaço que dificulta a permanência dos filhos dos que fazem parte da classe trabalhadora e beneficiando as crianças que conseguem avançar na vida escolar, ao passo que ganham habilidades próprias de quem ocupa posições na classe dominante.

---

<sup>11</sup> (SAVIANI, 2013, p. 414).



Afastando-se da perspectiva marxista está a crítica à reprodução de Bourdieu e Passeron, autores que discordam que a dominação esteja atrelada a uma ligação direta entre educação e economia. Mas, da relação entre educação e cultura, uma vez que a cultura dominante seria reproduzida nas escolas, tornando este ambiente estranho e hostil aos que não dominam os códigos desta cultura. Assim, geram desigualdades sociais, na medida em que garantem a hegemonia das classes dominantes através da reprodução de sua cultura.

Ainda segundo Silva (2005), o americano Henry Giroux, crítico do currículo tradicional, afirma que no excesso de racionalização do currículo as relações humanas são desconsideradas. No entanto, apesar de sua crítica se aproximar da perspectiva marxista, Giroux também procura se afastar da rigidez desta perspectiva na medida em que ele foge do seu pessimismo e procura soluções para os problemas encontrados. Ele vê na escola possibilidades para que alunos e professores desenvolvam um currículo de resistência e se posicionarem de maneira crítica, promovendo a libertação e a emancipação. Ao compreender o professor como um intelectual capaz de transformar a realidade e não apenas como um mero reproduzidor, Giroux (1992, p.21) esclarece que:

Ao se considerar os professores como intelectuais, torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Isto é, qualquer atividade, por mais rotineira que seja, depende, em alguma medida, do funcionamento da inteligência. Esta é uma questão crucial porque, ao se argumentar que o uso da mente é uma parte básica de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade do homem para integrar pensamento e prática e, ao fazer isso, desvelamos o núcleo daquilo que significa considerar os professores como atores reflexivos.

Paulo Freire, com sua perspectiva educação libertadora<sup>12</sup>, possui grande influência no trabalho desenvolvido por Giroux. Freire (2015), chamou-nos a atenção para o ato de educar que, trata-se de um ato político, negando sua neutralidade em qualquer modelo curricular. Assim, via os modelos tradicionais como teorias de “aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 2005. p. 30), enquanto que as teorias críticas questionam a ordem social e os interesses envolvidos nas escolhas que permeiam o currículo. Logo, para Freire (2015, p. 93):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é

---

<sup>12</sup> A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz (FREIRE, 2015, p. 46).

uma palavra a mais, oca, mitificante, É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Para ambos, Giroux e Freire, o diálogo é imprescindível na relação entre aluno e professor, por trazer para o centro da discussão os três principais conceitos da perspectiva libertadora e emancipadora: a esfera pública, o intelectual transformador e a voz. Para Giroux, a escola e o currículo devem se comportar de modo que permitam a democracia em seu interior, assim como deve ser na esfera pública. Ele também compreende o professor como um intelectual transformador ao dar voz aos seus alunos, ouvindo, considerando e atendendo o que for pertinente aos seus anseios.

Por fim, para Giroux, a emancipação deve ser considerada como o principal critério da potencialidade da resistência em uma educação crítica. Nesse sentido, as atitudes de resistência não devem apenas provocar um pensamento crítico, mas fortalecer lutas políticas coletivas. Dessa forma, insere a escola, e o currículo, em dinâmicas para além da instrução, em experiências nas quais a voz dos alunos, suas histórias e culturas são valorizadas como meios de uma pedagogia radical (LOPES & MACEDO, 2011, p.175).

Sob esta perspectiva social crítica do currículo, temos a possibilidade de trabalhar com a realidade da nossa sociedade, de modo democrático, o que nos permite realizar um trabalho voltado para a cidadania.

Por fim, outra perspectiva importante sobre o currículo surgiu nos Estados Unidos chegando ao Brasil na década de 1980 e desenvolvendo-se a partir de 1990. São as chamadas de teorias pós-críticas do currículo. Esta teoria traz entre seus principais autores Foucault, Deleuze, Derrida, entre outros. Segundo Appadurai (Apud LOPES 2013, p. 10):

Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas.

É a multiplicidade de focos desta teoria que a transforma em uma expressão vaga. Portanto, para que seja melhor compreendido, citaremos algumas. O multiculturalismo que chama à atenção para as diversas culturas existentes dentro de um país e o fato de serem ignoradas por uma cultura dominante (esteja esta cultura sob a perspectiva tradicional ou crítica). Outro ponto debatido são as questões de gênero denunciadas pelos movimentos feministas que tinham como foco o fato de não existir uma relação de poder ligado apenas às

questões econômicas, mas que tais relações se dão através do patriarcalismo perpetuado pela sociedade. Ao abordar as questões étnicas e raciais vemos o esforço empenhado para que se compreenda a necessidade de reconhecimento do espaço ocupado, por exemplo, por negros e índios na história. É denunciado que, em sua maioria, aparecem na história como personagens folclóricos, a fim de reafirmar a cultura dominante.

As teorias pós-críticas de currículo além de fazerem duras críticas ao modelo tradicional curricular por promover a “naturalização da diferença” (LOPES & MACEDO, 2011, p.187) também estendem suas críticas às teorias críticas do currículo. Tal crítica ocorre sob a acusação de que as teorias críticas, apesar de reconhecerem as diferenças estão fixadas, excessivamente, na tensão entre as classes sociais, sendo indiferentes às características das demais minorias (questões de gênero, identidade cultural, raça e etnia, saber-poder) e seus anseios. Portanto, essa subordinação, imposta às minorias, resulta exatamente das relações de poder. Silva (2005, p.120) afirma que Foucault “concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte”. Mesmo que acreditem que “o poder está em toda parte e que é multiforme” (SILVA, 2005, p. 147) e não neguem que o currículo seja uma construção social, têm sua crítica centrada na diferença e sua desconfiança exagerada que não acredita na libertação e na autonomia dos indivíduos através do currículo, não trazendo soluções eficazes às questões urgentes que precisam ser revistas. Diferente das teorias críticas que, através do seu caráter de denúncia, passamos a compreender o currículo como socialmente produzido. Visto que “o currículo é uma construção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol...” (SILVA, 2005, p.148) e conseqüentemente está impregnado de intenções ocultas que precisam ser reveladas.

Com a redemocratização brasileira e a nossa Constituição Cidadã, busca-se garantir a todos os cidadãos, uma educação pública que tenha como objetivo capacitar os cidadãos a exercerem a cidadania, através de uma educação democrática. Para compreendermos a dimensão deste passo em direção à cidadania das crianças, primeiro precisamos conceituar cidadania, Segundo Fonseca (2015, p. 216),

Desde a sua essência, Antiguidade grega, que cidadania corresponde ao sentido de pertença que é outorgado aos membros da comunidade politicamente organizada e que lhe confere o poder de decidir sobre a vida desta, que no contexto grego, como é do conhecimento comum, se designa de *polis*. Ser cidadão implica, portanto, ser membro interventivo na sua sociedade.

Tomados por esta definição, quando propomos uma educação que fomente a cidadania e todas as atribuições, que por ela nos são delegadas, para crianças e adolescentes, nós estamos convidando-os a tomar partido frente às decisões que influenciam a vida individual e coletiva de toda a comunidade.

A Constituição Federal de 1988 amplia e, finalmente, reconhece que crianças e adolescentes também são sujeitos de direitos, garantindo-lhes os direitos fundamentais que todos devem gozar. Todavia, precisamos compreender como este reconhecimento alterou o campo educacional no Brasil.

### **3.2 O Direito à Educação e a Formação Para a Cidadania**

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

Neste artigo, a universalização da Educação, estabelecida como direito de todo cidadão sem exceções, além de chamar a responsabilidade da família e da sociedade nesta causa. O artigo 206 complementa com a garantia de gratuidade do ensino e prevê a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Para que compreendamos a importância de tais mudanças, devemos voltar um pouco no tempo e fazer uma breve análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e 1971 para, assim, compará-las com nossa atual LDB e analisarmos como partimos de um currículo que não favorecia a formação integral do cidadão para os moldes atuais. Neste contexto, torna-se imprescindível fazermos uma análise quanto às concepções de currículo para que assim possamos associá-los ou não com os períodos e Leis educacionais criadas no Brasil nos anos seguintes.

Antes de falarmos sobre a LDBEN/ 1996, devemos abordar a promulgação da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, crianças e adolescentes de todo o país conquistam o status de cidadãos de direitos através desta Lei que, segundo Ferreira (p. 108, 2010):

Trata-se de um paradigma que supera o “binômio compaixão-repressão”, passando a considerar a criança e o adolescente como seres humanos (vale frisar, e não como objetos). Este novo olhar legislativo abrange todo o universo de crianças e adolescentes e não mais determinada parcela devidamente identificada como os

destinatários da lei, ou seja, os excluídos, abandonados, marginalizados ou em situação irregular, como eram designados.

A promulgação do ECA trouxe grandes mudanças para as novas leis que foram surgindo e que atingiam diretamente o público infante-juvenil. Como exemplo, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, universaliza o direito e o acesso à Educação, substituindo a Lei nº 5.692/1971. A LDBEN/1996, reafirma o disposto no capítulo da educação da Constituição de 1988, ao obrigar o poder público a garantir educação para todos os cidadãos brasileiros de 7 a 14 anos. Sendo assim, passa a ser responsabilidade da Família, do Estado e da Sociedade oferecer ensino público, gratuito e de qualidade, podendo este ser exigido como estabelecido em seu Art. 5º:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996, LDB).

Assim, com a universalização e ampliação do acesso à Educação, crianças e adolescentes de todo o país conquistam o direito e a oportunidade de, finalmente promover mudanças significativas em suas vidas. Todavia, garantir o acesso à Educação e universalizá-la não preenche completamente as lacunas já existentes para os jovens mais necessitados. Pois, mesmo tendo garantido o acesso à Educação, algumas políticas precisavam ser criadas para que o acesso e a permanência também pudessem ser garantidos diminuindo a desigualdade, que há muito tempo assolava o Brasil. Logo, foram criadas políticas de suplementação escolar que também estavam garantidas nesta Lei.

No tocante as políticas curriculares, documentos, Diretrizes e parâmetros curriculares foram elaborados a fim de incentivar a prática cidadã de crianças e adolescentes, através de propostas pedagógicas que permitam a participação deste público. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs, (1997), são sugeridos temas transversais que, diferente dos períodos anteriores, estimulam o trabalho com temáticas que permitem a formação do cidadão crítico, o qual compreende quão fundamental é manter-se ativo para a construção do bem-estar individual e coletivo, através da incorporação dos conteúdos cotidianos do estudo da “Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual”<sup>13</sup>. Em

---

<sup>13</sup> BRASIL, 1997, PCN, p. 15.

consonância temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, (2013) que trazem como objetivos a formação crítica dos cidadãos, ao passo que propõe uma educação de qualidade, pautada na pluralidade e respeito aos direitos. Ambos os documentos prezam pela tolerância diante da diversidade.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (BRASIL, 2013, DCNEB, p. 64).

Uma vez dentro de uma instituição escolar, todas as crianças e adolescentes devem ter o conhecimento de seus direitos e deveres, para que assim possam exercer sua cidadania.

Ainda na LDBEN/1996 em seu Art. 26 vemos que:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Deste modo, vemos em toda a Educação Básica ser exigido o trabalho com temas transversais que incluem o conhecimento acerca dos Direitos Humanos e do ECA como assevera o 9º parágrafo deste artigo:

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, LDB).

Logo, a escola torna-se responsável por fazer com que crianças e adolescentes tomem conhecimentos dos seus direitos e deveres, através de aulas e atitudes que devem ser tomadas no interior e fora das instituições para auxiliar na formação de cidadãos conscientes.

Mais tarde, em 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Educação Básica tem, mais uma vez, reforçado seu caráter cidadão de transformação social ao apresentar como competências gerais:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais** que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, BNCC, p.25).

As dez competências gerais referem-se ao conhecimento; pensamento científico, crítico, criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Através destas competências, os alunos têm a oportunidade de participar de sua formação de maneira democrática, criativa e cidadã. Assim, as práticas educativas devem favorecer o acesso as informações constantes no ECA no cotidiano escolar para que crianças e adolescentes compreendam o que é ser cidadão e exerçam sua cidadania. Portanto, o exercício da cidadania é a participação consciente de todos os cidadãos nas decisões que possuem implicações coletivas na sociedade. Logo, educadores possuem grande importância neste processo de libertação exigido pela cidadania pois, ao passo que ensinam, praticam, aprendem e comungam este mesmo conhecimento com seus educandos. Como assevera Freire (2015, p. 25-26):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (...). Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Assim, ter professores/educadores que sejam exímios cidadãos é imprescindível para a escola e o processo de ensino/aprendizagem. Conhecer a Constituição e os documentos voltados para o trabalho com crianças é o primeiro passo que deve ser dado por todo aquele que assume a responsabilidade de ensinar. Para tanto, é necessário que, em face da discussão sobre cidadania, conceituemos o termo, para que melhor se compreenda o quão importante é a formação cidadã das crianças e adolescentes na escola.

(...) «cidadão» será a pessoa em plena posse dos seus direitos civis e políticos para com um estado livre e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, podemos desde já inferir que ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum. Ser cidadão pressupõe identidade e pertença mas, também, o sentido solidário de participação numa causa («casa») comum (VASCONCELOS, 2007).

Logo, promover a cidadania para crianças e adolescentes é garantir a participação e o desenvolvimento saudável destes cidadãos a fim de tornar a nossa sociedade um lugar mais justo, com menos desigualdades, onde todos possam se respeitar reconhecendo seus direitos e deveres ao passo que também reconhece e oferece o mesmo para seu semelhante.

#### **4 A INVISIBILIDADE DO TEMA CIDADANIA NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Este trabalho de conclusão de curso partiu de uma pesquisa realizada com crianças e professores de escolas públicas do município de Queimadas, PB a partir do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC- UEPB), através do projeto “Concepções de crianças sobre o status de sujeitos de direitos”. Os objetivos se constituíram em analisar as concepções de crianças sobre o *status* de sujeito de direitos; investigar o conhecimento destas crianças acerca do ECA – Lei 8.069/90; identificar quais são os artigos do ECA mais conhecidos por este grupo de crianças; investigar se o ECA faz parte do currículo de escolas públicas de ensino fundamental anos iniciais, do município de Queimadas, PB; identificar se as crianças se sentem detentoras de direitos e deveres e, por último, mas não menos importante, identificar as concepções das crianças sobre cidadania. Buscando responder tais objetivos realizamos uma análise qualitativa, através da técnica de entrevista semiestruturada, que segundo Bardin (2016, p. 94):

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela dimensionalidade das significações exprimidas, pela sobredeterminação de algumas palavras ou fins de frases.

##### **4.1 Contextualização e Perfil dos Participantes da Pesquisa**

Realizamos as entrevistas com um grupo de vinte e quatro pessoas, divididas entre vinte crianças, doze meninas e oito meninos, e quatro professores<sup>14</sup>, quatro mulheres e um homem. As vinte crianças estudam entre o primeiro e quinto ano nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Queimadas, PB. Importante acrescentar que a escolha das crianças

---

<sup>14</sup>Chamaremos de “professores” por se tratar de pessoas de ambos o sexo.



entrevistadas foi feita pelas gestoras. Sendo assim, as crianças escolhidas para as entrevistas foram as mesmas que receberam a premiação de “Alunos nota 10”, por meio de concurso promovido por uma empresa privada, que possui uma de suas sedes no município de Campina Grande, PB. Quanto à seleção dos professores, a direção nos indicou os que se propuseram a participar. No total, das quatro escolas envolvidas, duas eram da zona urbana e duas da zona rural, um/uma professor/professora e cinco crianças de cada escola. As entrevistas aconteceram entre cinco de novembro de 2018 e nove de novembro do mesmo ano nos turnos da manhã e da tarde. Fomos bem recebidas pelas gestoras das instituições e as entrevistas aconteceram de forma tranquila.

Quanto à estrutura das escolas, uma delas, localizada na zona rural, foi construída recentemente e apresentava um espaço amplo, com salas espaçosas e atrativas, refeitório e biblioteca com muitos jogos pedagógicos e livros. Enquanto que outra escola, também da zona rural, estava em processo de reforma, mas mesmo assim, as aulas aconteciam normalmente. Esta também apresentava amplo espaço e, apesar das obras, parecia não haver interferência no espaço destinado ao lazer das crianças. No entanto, apesar das diversas janelas, as salas observadas eram escuras e pouco atrativas. Nas paredes não haviam atividades das crianças ou qualquer outro material. Como estava em reforma não tivemos acesso aos outros espaços da instituição. Em contrapartida, as duas escolas da zona urbana eram pequenas, com salas apertadas e escuras. Uma tinha sala de atendimento especializado para crianças com deficiência (sala equipada com computadores, jogos e diversos materiais), mas ambas não possuíam espaço para o lazer das crianças pois não tinham pátio e seus corredores eram estreitos. Durante o lanche em uma das instituições mesas e cadeiras de plástico eram montadas em um pequeno espaço em frente a cozinha para que as crianças pudessem lanchar. Na outra, as crianças passeavam com seus lanches dividindo o seu já reduzido espaço com carteiras antigas que estavam acumuladas nos corredores. Um fato interessante é que todas as escolas estavam com seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) em processo de construção ou reformulação e, apenas uma escola apresentou um PPP, mas uma funcionária nos adiantou que aquele não atendia mais às necessidades da escola e que um novo estava sendo construído.

## **4.2 Metodologia e Procedimentos de Pesquisa**

A entrevista semiestruturada foi realizada com vinte crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, cinco por escola, em quatro escolas públicas do Município de Queimadas, sendo

duas da zona rural e duas da zona urbana. Entrevistamos também quatro professores, um por escola. A entrevista foi gravada e transcrita. Os dados foram analisados com base na estatística simples e análise de conteúdo de Bardin (2016). A fim de preservarmos a identidade das crianças e professores participantes desta pesquisa utilizamos códigos<sup>15</sup>.

### 4.3 Resultados e Discussões

A primeira pergunta feita às crianças foi sobre seu conhecimento acerca do que são os direitos das crianças:

Brincar, estudar... não sei muito não (A1E1);  
 Muito não (A3E1);  
 Tem os direito e tem os deveres das crianças. Direito é ter direito a estudar, a uma alimentação saudável (A4E1);  
 Sei mais ou menos. Sei que a criança tem direito de brincar, tem direito de lanche na escola, tem direito de estudar. Mas tem aquelas crianças que são rebeldes, que não quer nem isso. E sobre o direito do adolescente eu sei mais ou menos (A5E2);  
 A criança tem que ter direito a estudar, a aprender, a respeitar os outros (A3E2);  
 Sei. É um... Tipo, a criança tem direitos e deveres. Os direitos, ela tem direito a estudar, a ter um lar, uma família, a comida (A5E2);  
 Os direitos da criança que as crianças têm que fazer para ficar no Mundo Melhor (A1E3);  
 Sim! É o que a criança... é o que criança tem e ainda pode ter (A2E3);  
 O que a gente deve ter (A4E3);  
 Não! (A1E4);  
 Sei sim! É... É que é... tem que estudar, ler, obedecer, obedecer os pais e as mães e... Tô com vergonha de falar (A2E4);  
 O direito das crianças e do Adolescente é poder ser livre, ter direito à alimentação, direito ao lazer, direito à família, direito à escola... esqueci o resto (A4E4);  
 Não! (A5E4).

Em suas respostas, cinco crianças (A3E1, A1E2, A4E2, A1E4, A5E4), 25%, afirmaram não saber. Uma criança (A2E2), 5%, afirmou saber, mas não deu nenhuma explicação. Um total de oito crianças (A1E1, A4E1, A5E1, A3E2, A5E2, A5E3, A2E4, A4E4), 40%, se mostraram confusas quanto ao significado do ter direitos com quais são os direitos. Três crianças (A1E3, A2E3, A4E3), 15%, tentaram conceituar o que é ter direito, mas apenas uma criança (A1E3) associou o fato de ser um sujeito de direitos ao seu bem-estar social e três crianças (A2E1, A3E3, A3E4), 15%, não responderam esta questão.

<sup>15</sup> A primeira letra corresponde “A” para as crianças e “P” para professores; o segundo número corresponde a uma numeração de ordem das crianças (ex: A1) e a última letra e último número (ex: E1) correspondem a identificação da escola. Temos assim, A1E1 (primeira criança da primeira escola) e PE1 (professor (a) da primeira escola).

No caso da criança (A1E3) percebemos que ela se coloca como protagonista, perante a sociedade, pois ela se vê como ator nesta alteração de mundo para que este se torne mais agradável. O que nos faz entender que há compreensão de que o seu direito é garantido a partir de sua participação cidadã.

A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos. (TOMÁS, 2007, p. 51)

As crianças A2E3 e A4E3, também conceituaram direito, no entanto ambos afirmam que é algo que a criança tem ou deve ter sem apresentar sua finalidade, todavia, se mostram conhecedores e possuidores de tais direitos.

Questionamos aos professores se o ECA está contemplado no currículo escolar e nos foram dadas as seguintes respostas:

Está. É através de atividades. A gente faz as atividades contemplando o Estatuto da Criança e do Adolescente através de atividades e através de trabalhos, entendeu? E de músicas também. A gente contempla também através da música. (PE2);

É uma questão delicada se... a se pensar porque assim... é um pouco isolado. Assim, cada sala, cada série se trabalha da forma que acredita ser mais sensato No meu caso, eu pego os eixos que é program... que vem da secretaria e assim tenta incluir, mostrando ao aluno que dentro daquele eixo ali a gente vai trabalhar quais são os direitos que ele tem, né? Então assim, a última temática agora é trabalhar os direitos como um todo, direito de cidadania então a gente tá tentando trazer novamente o foco pro ECA, mas não só o ECA, mas também trazer as outras leis para que o aluno possa se apropriar desse ponto, desse conhecimento e possa mostrar as outras pessoas que eles não são dotados apenas só de direitos, mas também de deveres porque não é dizer que o adolescente, que a criança e o adolescente é amparado por uma lei. Mas ela só não só dá o direito a ele, mas também vai ter que dizer a ele que tem direitos e isso é dever de todo professor e de todos os adultos mostrar a criança e adolescente que ele também é dotado de deveres. (PE4).

É de suma importância que se compreenda como a consciência sobre o currículo escolar é capaz de promover melhorias nas atividades escolares. Porém, não basta conhecer o currículo, é necessário participar ativamente dessa construção, para que se planeje os objetivos almejados e, conseqüentemente sejam criadas estratégias para alcançar tais objetivos e, principalmente, é necessário que se reconheça o caráter libertador de um currículo, pensado na formação de cidadãos críticos capazes de atuar no mercado de trabalho, conscientes de seu papel na luta por uma sociedade mais justa.

O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados às relações de poder e desigualdade. (SILVA, 2005, p. 55-56)

Portanto, três professores (PE1, PE2 e PE3), 75%, responderam positivamente afirmando que o ECA está incluído no currículo escolar e dissertaram sobre como este trabalho é realizado. PE4 não afirmou nem negou. Apenas esclareceu, que como o que será trabalhado vem pronto da secretaria de educação, fica a critério de cada professor a forma que aquela temática será trabalhada. Essa afirmação de PE4 ganha legitimidade ao não encontrarmos, durante nossa pesquisa, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, pois os mesmos estavam em processo de construção. Este documento foi encontrado somente em uma escola, mas nos foi relatado que estava desatualizado, era um documento de 2013 e, também, estava em processo de reformulação. A situação exposta por PE4 é descrita pelos demais professores participantes, pois todos falam de sua ação em sala de aula, mas em nenhum momento incluem o contexto escolar no trabalho com o ECA. A importância do Projeto Político Pedagógico para o trabalho executado na escola é inegável. Uma vez que, segundo Veiga (2012, p. 57):

(...) o projeto da escola é ação consciente e organizada porque é planejada tendo em vista o futuro. Projetar é lançar-se para o futuro. O futuro não está dado, não é algo pronto. É preciso entender que o projeto é caracterizado como uma ação consciente e organizada (...).

Uma escola, cujo currículo apresente em seus objetivos trabalhar para garantir a formação de cidadãos, não pode prescindir de um documento que lhe garanta funcionar como unidade, na qual todos conheçam seus objetivos e, em sua diversidade de metodologias, consigam atingir tais objetivos que devem ser comuns a todos os envolvidos.

Conhecer e trabalhar o ECA em sala de aula e no ambiente escolar é fundamental, pois exige que toda a comunidade escolar se debruce sobre este documento, para que juntos possam zelar pelo bem-estar de crianças e adolescentes, assegurando-lhes que tenham seus direitos respeitados e saibam se posicionar como cidadãos, reconhecendo seus deveres na/para a sociedade. Portanto, o trabalho realizado nas escolas e pelos atores, que dela fazem parte, os tornam corresponsáveis na manutenção de tais direitos, uma vez que, sob os cuidados das escolas e professores, não podem, de forma alguma, serem expostos a situações vexatórias, de maus-tratos ou de omissões pelos seus responsáveis. A postura dos profissionais da educação neste contexto exige um posicionamento que retire deles a tradicional visão de autoridade

absoluta e, que seja criada uma nova relação, uma relação de respeito e confiança que abra espaço para o diálogo.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2015, p. 109).

Todavia, não podemos esquecer, que neste diálogo, o professor, com toda sua capacitação, é a liderança intelectual que guiará a criança, mas ele também precisa mudar a concepção que tem a respeito de sua função e abandonar o caráter técnico de sua profissão e se posicionar como um educador. Destarte, poderá compreender “a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação” (FREIRE, 2015, p.98). Estudar o ECA na escola é libertar crianças e adolescentes das correntes invisíveis que os domina, ao mesmo tempo em que os torna críticos da realidade como fica explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996, LDB, Art. 32, §5º incluído pela Lei nº 11.525/2007).

Com a obrigatoriedade de trabalhar o ECA nas escolas, espera-se que as crianças recebam uma formação integral, para que compreendam a importância de sua participação frente às responsabilidades, não apenas que receberão em sua vida adulta, mas também enquanto crianças e adolescentes que fazem parte de uma comunidade, que a todo momento está passando por mudanças e que necessita da participação de todos os cidadãos, a fim de atender os anseios de todos e tornar o mundo um local mais justo e democrático.

A segunda questão deste questionário indagava diretamente sobre quais são os direitos das crianças. Na sequência contamos uma situação fictícia em que estes direitos eram desrespeitados. Utilizamos esta segunda estratégia para que, de maneira indireta, as crianças nos confirmassem seus conhecimentos acerca dos direitos e, ao mesmo tempo, reconhecessem suas violações. Obtivemos as seguintes respostas:

Ter uma casa, uma família, se alimentar, ter saúde, é...é... não sei mais. (A2E1);

Sim. Brincar, estudar... Não sei muito não. (A3E1);  
 É que pode brincar, que pode... é... que pode estudar, os pais não pode brigar com elas tanto assim nem bater. Que o pai bateu na criança, deixou a família na rua e a mãe deixa também eles na rua. (A2E2);  
 Foram desrespeitados porque criança tem direito a estudar, a alimentação, a tudo. (A3E2);  
 De brincar e de ser feliz. É por causa que... é... a criança foi trabalhar no final e a criança não pode trabalhar. (A4E2);  
 Sim, porque a criança não pode trabalhar. Ela tem direito a ter saúde, a ir para a escola. (A5E2);  
 Não ir para escola, não ter alimentação e também não ir para o posto de saúde. (A1E3);  
 Casa, saúde e alimentação. Ele não tem direito a casa, a escola, a saúde e apanhar sem razão. (A2E3);  
 Frequentar a escola, ter uma moradia, ter comida, escolher o lugar para sentar na aula, o direito a falar, o direito de ter carinho, ter amor, ter paz, ter união...só! Que ele morreu... não! Morou na rua. (A4E3);  
 Nosso direito é ir à escola, ter uma alimentação, e é só isso que eu tô lembrando agora. A escola, a alimentação, o cuidado, o amor dos pais, o direito de brincar. (A5E3);  
 Sim! Tem o de brincar, tem o direito de comer, tem seu direito de todas brincadeiras. Não porque o direito que elas tinham era de brincar, comer, os pais que tinham que trabalhar. (A3E4);  
 Em que elas começaram a morar na rua, tiveram que trabalhar, aí a mãe deixa as crianças aí não pode que tem o direito de estar com a família. (A4E4);  
 Não sei. (A5E4).

Constatamos que nove crianças (A2E1, A1E2, A2E2, A4E2, A2E3, A4E3, A5E3, A1E4, A3E4), totalizando 45%, respondiam ambas as questões enlaçando a questão direta e a situação indireta a qual lançamos. Enquanto duas crianças (A3E1, A3E3), 10%, responderam apenas à questão direta e desconsideraram a situação fictícia. No entanto, sete crianças (A4E1, A5E1, A3E2, A5E2, A1E3, A2E4, A4E4), 35%, se mostraram com dúvidas quanto a dar uma resposta direta, mas conseguiram responder através da situação fictícia. Apenas uma criança (A5E4), 5%, afirmou não saber responder à questão e mais uma criança (A1E1), 5%, não respondeu. Então, construímos um quadro para demonstrar quais são os direitos mais conhecidos por este grupo de crianças.

**Quadro 1: Direitos citados pelas crianças**

DIREITOS CITADOS PELAS CRIANÇAS	
Brincar	9 vezes
Moradia	4 vezes
Família	2 vezes
Educação	9 vezes
Proteção	4 vezes
Afeto	2 vezes

Alimentação	6 vezes
Ser feliz	1 vez

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Percebemos que, apesar da grande maioria reconhecer seus direitos e o desrespeito a estes, ainda existem crianças que não conseguem discernir situações que ferem tais direitos por desconhecê-los. Sendo assim, inferimos o quão importante é o trabalho realizado pela escola nesse sentido.

Quanto aos professores, questionamos quais os direitos/artigos do ECA eram mais trabalhados em sala de aula, para que pudéssemos fazer um comparativo entre o que foi aprendido pelas crianças e uma amostra de parte do que foi ensinado pelos professores. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Com relação à evasão escolar é o foco mais que a gente... porque assim existe ainda uma questão dos pais levar a criança para escola quando tem algum interesse, né? Mas quando é da aprendizagem eles botam muita dificuldade. Então assim, um ponto que a gente mais foca é a questão da frequência escolar. No momento não tenho muito... assim, a participação da criança, né? Na escola aí assim no todo, né? Com relação à alimentação, ao livro didático, ao aprendizado de uma forma de incluir, não é? Que é uma parte que a gente tá mais focado hoje é sobre a inclusão escolar, não é? Porque era de uma forma bem distante onde existia e ainda existe do aluno tá na escola, ser incluído na escola e ser excluído dentro da sala de aula. Ele tá na escola, ele tá sentadinho, mas de uma certa forma está sendo excluído. Ele não participar... a questão dele não participar de atividades que o aluno dito normal participa ele tá incluído na escola, mas de uma certa forma está sendo excluído. Não é porque ele tem isso então ele não participa, ele não fala, ele não anda, não é? Existe esses critérios. Então assim, é um ponto que a gente mais foca com relação a isso o incluir na escola e também em relação aos pais, também eu acho assim, dos pontos, né? Do artigo é isso. É o direito do pai também na escola. A gente também, como professor, como a gente tá na sala de aula a gente deve ouvir também porque por trás antes da gente fazer a crítica que a gente tem que saber o porquê. O porquê de chegar atrasado, o porquê de não ter vindo, é um direito que eles têm também né? A gente pode também... a gente tem que fazer um viés para poder punir a gente precisa também tem que dar o direito dele se defender. (PE3);

É... uma temática que eu venho batendo na tecla tanto em sala de aula como nas reuniões pedagógicas mostrando... é o artigo que fala justamente da frequência escolar. Porque assim, eu acredito, eu, PE4, acredito que o aluno só aprende se, de fato, ele estiver efetivamente na escola. É, mas é uma questão tão séria que eu venho discutindo isso dentro da sala de aula mostrando aos alunos e muito ainda não compreenderam que ele só aprende se ele estiver lá na escola, lá na sala de aula, sentado lá e prestando atenção no que está sendo dito diariamente. Essas questões extrapolam os muros da sala de aula que eu já levei até para secretaria da própria escola mostrando isso. Mostrando que o aluno ele já ultrapassou todos os limites permitidos pela lei que são 75% para aprovação, eu... já tem aluno que já tem 50% esse aluno vai ser retido por falta se nada for feito e até agora a gente não é feito. Então, o artigo que mais ultimamente eu venho batendo na tecla com os meninos e com a própria escola é justamente o que fala lá da infrequência do aluno. (PE4).

Inferimos, com base nas falas dos professores que eles divagam em suas repostas e não explicitam quais os artigos trabalhados. Observamos na fala de PE3 uma preocupação com o respeito aos direitos das crianças com deficiência que, além do fato de ser criança, carregam um estigma de incapacidade, uma vez que estão à margem do que é dito “normal”.

A escola torna-se deficiente através do olhar preconceituoso que tem sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. Torna-se ainda deficiente quando não promove um espaço adequado para a vivência e convivência com a diferença. Fato que não condiz com o seu discurso que, na maioria das vezes, apresenta-se como inclusivo. Pois, mesmo que por momentos, afirme que o aluno com deficiência será capaz de conviver socialmente no âmbito da escola, em outros, esse mesmo aluno passa a ser objeto de marginalização e opressão, quando atrai olhares discriminatórios para a fragilidade do seu corpo. E ainda a escola torna-se deficiente quando não percebe esse aluno com identidade e cognição própria, que em nada tem a ver com a deficiência do corpo (RIBEIRO & LUCENA, 2019, p. 122).

O atendimento especializado para crianças com deficiência está previsto no ECA em seu artigo 53, Inciso III que estabelece “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No mais, listamos no quadro abaixo os direitos mais citados pelos professores:

### Quadro 2: Direitos citados pelos professores

DIREITOS CITADOS PELOS PROFESSORES	
Respeito	2 vezes
Educação	2 vezes
Alimentação	1 vez

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Tais direitos são tidos como fundamentais, assim como lhes é assegurado no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e também no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:  
**I** - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;  
**II** - opinião e expressão;



- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Observando o Quadro 1 e o Quadro 2 e comparando-os, percebemos que em primeiro lugar, com 9 citações cada, aparece o direito à educação e o de brincar, que em parte coincide com as respostas dos dois professores (PE3 e PE4), correspondem a 50% e, que ao narrarem questões de frequência escolar, compreendemos como o reconhecimento do direito à educação. O reconhecimento destes direitos, em especial, corresponde a uma vitória do ECA no decorrer dos últimos anos pois, se de um lado as crianças reconhecem tais direitos, de outro rechaçam o trabalho infantil. No entanto a preocupação com a frequência escolar também revela, que ainda existem atitudes que precisam ser tomadas. PE4 relata que tem, em sua sala, uma criança que já possui 50% das faltas permitidas durante todo o ano e que o máximo permitido é de 75%, portanto, se nada for feito essa criança será reprovada. O ECA traz em seu artigo 56 que:

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

- I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III - elevados níveis de repetência.

Os Incisos II e III deixam evidente que deve haver um trabalho feito gestão da escola e a equipe de técnicos, como assistente social, supervisor escolar, etc., que diminua ou iniba esse excessivo número de faltas, a fim de evitar a evasão escolar e consequentes repetências. Por outro lado, o reconhecimento do direito à educação, partindo das crianças, mostra que os discursos proferidos pelos adultos e pelo meio social, no qual estão inseridos nada tem a ver com o Brasil da década de 1930 onde o trabalho era permitido para crianças a partir dos 12 anos de idade sob o discurso dos industriais que afirmavam sobre as leis menoristas da época:

Aplicado sem cautela, na expressão de sua letra, fatalmente lançará ao regaço da sociedade uma nova legião de candidatos à vagabundagem, ao vício e o delito. O menor de seus males será a multiplicação de rufiões e meretrizes. (CF Livros de Circulares da FIESP, 1930 Apud FALEIROS, 2011, p. 51).

A partir destas respostas, podemos observar como a visão sobre a criança foi alterada com o passar do tempo e a maioria das crianças entrevistadas conseguem identificar seus

direitos fundamentais, para que consigam ter, em tese, uma vida digna e saudável. Isto é comprovado através dos demais direitos citados por elas: alimentação, moradia, proteção, família, afeto e ser feliz, que, por outro lado, estão intimamente ligados à ideia de fazer parte de uma família. Como explicam Rosemberg e Mariano (2010, p. 697) ao chamarem atenção para a pouca visibilidade dada à infância e a criança quando são sempre associadas a uma família, ao pertencimento de alguém. É verdade que as crianças são seres em desenvolvimento. Porém, também é verdade que como cidadãs seus direitos ultrapassam o contexto familiar.

Ainda, segundo as respostas dos outros dois professores (PE1 e PE2) que, também corresponde a 50%, aparece em paralelo ao direito à educação, o direito ao respeito. No entanto, as falas parecem indicar, que este respeito é compreendido como se fosse apenas para as crianças e entre as próprias crianças. No entanto, o Art. 17 do ECA – Lei 8.069/90 afirma que:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

O respeito entre as crianças e para as crianças deve ser trabalhado de maneira ampla, para que compreendam que o respeito dentro do ambiente escolar não é unilateral, ou seja, ele não parte apenas de aluno para aluno, mas ele envolve toda a comunidade escolar e deve ser praticado entre todos os envolvidos neste processo educativo. Reforça-se aqui a necessidade de que na formação inicial e continuada dos professores haja um sólido trabalho de formação em direitos humanos e democracia, como afirma Ferreira (2010, p. 86-87):

Nota-se a preocupação lançada quanto à reflexão sobre os valores e a sua transmissão e os *direitos dos homens e da democracia* na formação inicial para melhor desempenho da função docente. Essa preocupação tem fundamento, posto que o educar também contempla a questão da cidadania que acaba por resvalar na questão legal.

A terceira questão versou sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 a qual lhes foi perguntado se conheciam o ECA e nos foram dadas as seguintes respostas:

Sim. (A1E1);  
 Não. (A2E1);  
 Não. (A3E1);  
 Não. (A4E1);

Não. (A5E1);  
 Não. (A1E2);  
 Já! Ele defende as crianças e os adolescentes. (A2E3);  
 Não. Disso eu nunca ouvi falar. (A3E4);  
 Não. Eu vim saber disso depois que eu estou estudando aqui. (A4E4);  
 Já. Que fala sobre os adolescentes, do estatuto dos adolescentes e das crianças. (A5E4).

Com uma quantidade expressiva de dezessete crianças, 85% que afirmaram desconhecer o ECA, enquanto apenas três crianças (A1E1, A2A3 e A3A4), 15% afirma conhecer. Vemos desenhado um cenário preocupante. Ainda mais se tratando deste período tenebroso ao qual estamos passando. Onde o ódio é instigado à medida que temos os nossos direitos questionados. Permanece imprescindível o trabalho de cidadania realizado com crianças uma vez que não é de hoje que as crianças são vistas como esperança para uma grande mudança social, pois é através delas que se chega até as famílias, assim como pensado outrora por juristas e médicos em meados do século XIX, durante o movimento higienista, como afirmam os autores Rizzini e Pilotti (2011, p. 105):

Por hora vale assinalar que, não por acaso, médicos e juristas debruçaram-se sobre a criança produzindo novos saberes que indicavam a consciência da importância da infância para o ideal de nação civilizada almejado pelas elites intelectuais que dirigiam o país.

No entanto, não podemos esquecer que para chegarmos ao status de nação civilizada não nos basta escolarizar as crianças ou livrá-las das doenças através da promoção de atitudes saudáveis e higiênicas, mas educá-las numa perspectiva crítica, a fim de lhes proporcionar dignidade humana, possibilidade para a erradicação da desigualdade social e garantir-lhes o exercício da cidadania, como assevera Ferreira (2010, p. 35):

A Constituição deixa claro que o objetivo dos direitos sociais, ou seja, da educação, é o bem-estar e a justiça social, a fim de assegurar a todos existência digna, com a diminuição das desigualdades, possibilitando o desenvolvimento pessoal e social.

A concepção e ações de cunho assistencialista dos higienistas do século XIX esperava que as crianças fossem a garantia de um futuro melhor. Porém, sua visão superficial não permitia às crianças a garantia de cidadania, que atualmente é prevista em nossa Constituição Federal de 1988. A criança cidadã não só conhece seus direitos como participa das decisões

previstas em lei do grupo de que fazem parte. Conhecer o ECA é necessário para que atinjamos tais objetivos.

Esta mesma questão foi realizada para os professores, que responderam da seguinte maneira:

Sim! Não assim de uma forma bem sólida. Eu tenho um norte de várias coisas dos direitos e deveres da criança. (PE3);

Sim. Inclusive a gente já trabalhou, fez peças trabalhando o Estatuto tanto da criança como o do Idoso para a gente poder ver quais... qual era o ponto que realmente asseguravam esses direitos e também que garantia que a escola ia ter diante desses direitos que eram oferecidos aos alunos. É... e a peça ela foi importante porque assim, muitos alunos achavam que só tinham direitos, mas quando eles foram podendo observar os artigos eles puderam perceber que eles tinham direitos, mas também implicava em deveres. E esses deveres e os direitos são garantidos quando eles cumpriam estes deveres. (PE4)

O total de dois professores (PE1 e PE2), 50%, não responderam esta questão e dois (PE3 e PE4), 50%, afirmaram conhecer. Todavia, demonstraram um pouco de insegurança e confusão ao falarem sobre o ECA. PE3 apesar de conhecer o ECA, afirma que possui noções do que ele trata e, de maneira sucinta, reconhece que nele estão inseridos os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes. Já PE4, afirma conhecer, no entanto, se mostra receoso quanto ao reconhecimento desses direitos por parte das crianças, em detrimento da ordem existente na escola. Afirma, ainda que o trabalho de reconhecimento desses direitos e deveres foi apresentado às crianças através de uma apresentação teatral, mas em sua fala também afirma que os direitos só lhes são garantidos à medida que cumprem seus deveres e isto vai de encontro com a concepção de cidadania que também é atribuída à criança

A concepção de cidadania sofreu várias mutações, desde o período antigo até os atuais, devido à própria evolução da sociedade e dos direitos do homem. A educação, por sua vez, atrelou-se à evolução, sofrendo ingerências também quando do relacionamento dos dois termos, tornando-se, na atualidade, masca de ascensão à cidadania. A relação pode resumir-se àquilo que estabeleceu a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente: educar para o exercício da cidadania. (FERREIRA, 2010, p. 97)

Trabalhos executados a partir de metodologias dinâmicas que representem a realidade e proporcionem o exercício da cidadania são muito interessantes e ricos para o processo de aprendizagem. Porém, sem sombra dúvidas, uma riqueza maior pode ser vista e vivida a partir da convivência cotidiana em sua sala de aula ou em sua escola. Não se pode destituir os direitos

na ausência dos deveres, uma vez que, direitos e deveres estão intrinsecamente ligados e constituem o cidadão. Sendo impossível separá-los sem que haja a violação do ECA.

A quarta questão versou sobre o significado de ser cidadão que, ao dissertar sobre a cidadania infantil é definida por Sarmiento *et al* (2004) como:

(...) transformação das condições sociais e culturais em que se plasmou a ideia moderna da infância. A criação de um espaço-tempo democrático para as crianças implica-se no domínio das interações sociais, atravessa o espaço doméstico e familiar e articula-se com relações intergeracionais, em todos os domínios da vida social, sustentadas no reconhecimento de uma diferença não minorizante. A cidadania da infância é, em suma, a possibilidade de uma utopia colectivamente construída onde se resgate a intensidade do olhar da infância, para com ele se reconstruir uma visão renovada da sociedade.

Tendo complementado Ferreira (2010, p. 99 - 100) que define, de maneira sucinta, ser cidadão como:

(...) implica o reconhecimento e a concretização de seus direitos civis, políticos e sociais. Cidadania resulta na efetivação de tais direitos e na luta incessante para alcançá-los, independentemente da condição pessoal ou social do indivíduo. Também implica o cumprimento de seus deveres.

As respostas obtidas ao questionarmos as crianças sobre esta temática foram:

Ser cidadão é ter direito à saúde, alimento, a casa, aos direitos e o resto eu se esqueci, eu acho. Eu acho que é só isso. (A5E1);  
 Eu nunca estudei sobre isso não. Ainda não (rsrs). (A2E2);  
 Cidadão é uma coisa que você tem... não sei! (rsrs) (A3E2);  
 É ajudar as pessoas. Tipo... se um vizinho tiver precisando de ajuda na casa ou problemas financeiros pode ajudar. (A5E2);  
 Ser cidadão é... é... a gente ser bom. (A1E3);  
 Ser uma pessoa da sua cidade e cuidar da sua cidade. (A2E3);  
 Sim. Ser cidadão é que tem que... não sei explicar direito. (A3E3);  
 Ter direitos e deveres. (A4E3);  
 É praticar o bem, cuidar da rua, praticar o bem com outros cidadãos. (A5E3).

A partir das respostas das crianças inferimos que dez crianças (A3E1, A4E1, A1E2, A2E2, A3E2, A4E2, A1E4, A2E4, A3E4, A5E4), 50% afirmaram não saber o significado de ser cidadão. 2 (A1E1, A3E3), 10% afirmaram saber, no entanto, não souberam explicar. Seis crianças (A5E1, A5E2, A1E3, A2E3, A5E3, A4E4) 30% se esforçaram para conceituar, um (A2E1), 5% não respondeu e apenas 1 (A4E3), 5% relacionou ao fato de ser portador de direitos e deveres.

A cidadania é exercida no cotidiano e contexto de cada criança entrevistada, sem que a maioria reconheça que o ser cidadão está intrínseco às suas vivências sociais. O reconhecimento da criança como cidadã levou séculos para ser conquistado e, nos últimos anos vem sendo legitimado, através de Leis que fortalecem a criança como cidadã detentora de direitos e deveres, à medida que esta temática é introduzida, obrigatoriamente nas escolas como é estabelecido pela Lei 11.525/2007, que alterou o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando o § 5º que obriga o ensino fundamental a incorporar conteúdo que trate dos direitos das crianças e adolescentes com a produção e distribuição de materiais didáticos adequados e tenham como diretrizes o ECA.

A última questão direcionada aos professores, questionou a forma como os direitos e deveres são trabalhados em sala de aula. Nos foi respondido:

Eles estão integrados. Eles têm que entender, as crianças têm que entender que nós temos direitos mas também elas tem que ter um dever, né? Porque hoje a criança, ela pensa mais nos seus direitos do que nos seus deveres. Então eu costumo trabalhar na minha sala de aula incluindo os dois, mostrando para as crianças a diferença dos dois e que eles têm que ter consciência dos dois, dos direitos e dos deveres. (PE1);

A gente faz de uma forma que seja em conjunto, né? Por que você só pode exigir o direito quando você faz o seu dever, não é? Então assim, de uma forma a gente junto com a criança e a família a gente impõe e a gente cobra, não é? Porque a gente passa os direitos que ela tem diante da escola, mas a gente também cumpre os nossos deveres como professores daquela criança, daquela família que atua na escola. (PE3).

PE4 não respondeu esta questão enquanto PE1, PE2 e PE3 (75%) afirmam trabalhar os direitos e deveres, em paralelo durante suas aulas, porém, mais uma vez, divagam ao tentar explicar sobre como o trabalho é realizado. No entanto, apesar de afirmarem trabalhar em paralelo, vemos nas falas de PE1 e PE3 uma distinção entre direitos e deveres que faz com que o conhecimento dos direitos, por parte das crianças, seja visto com certo receio, como se fosse errado conhecer um direito e cobrá-lo sem que antes cumpra-se um dever. Entretanto, é necessário que se compreenda que esses direitos e deveres não são usufruídos apenas dentro do ambiente escolar e que é extremamente necessário que as crianças aprendam, também com seus professores, a reivindicá-los para que ponham em prática o exercício da cidadania, visto que este conhecimento terá influência direta em seu meio social, como é explicado no Art. 6 do ECA – Lei nº 8.069/90:

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

A quinta questão indagou o local, no qual as crianças ouviram falar sobre os direitos das crianças:

Em casa. (A1E1);  
 Na escola. (A2E1);  
 A professora na sala de aula. A gente estava estudando. Foi antes do dia das crianças. (A4E1);  
 Foi minha professora m dia desses que ela tava meio brava aí ficou falando... ficou dando uns exemplos para a gente. (A5E1);  
 Na escola e em casa. (A2E2);  
 É... por aí e do meu pai também. (A4E2);  
 Minha mãe, meu pai e a minha professora. (A1E3);  
 Minha professora e minha mãe. (A3E3);  
 Na minha sala que a minha professora me ensinou. (A1E4);  
 Minha mãe. (A2E4).

Das vinte crianças, quatro (A1E2, A2E3, A5E3, A5E4), 20%, não responderam a esta questão. Nove crianças (A2E1, A3E1, A4E1, A5E1, A5E2, A4E3, A1E4, A3E4, A4E4), 45%, atribuíram a aquisição deste conhecimento através da escola. Enquanto três crianças (A1E1, A4E2, 2E4), 15%, afirmaram ter adquirido este conhecimento em casa ou com um familiar. E, quatro crianças (A2E2, A3E2, A1E3, A3E3), 20%, relataram que obtiveram informações, acerca dos direitos das crianças, tanto na escola quanto em sua casa e/ou no convívio familiar. É interessante frisar que excetuando as crianças que não responderam, as demais afirmam ter recebido estas informações tanto na escola quanto na família. Quando abordamos a questão do direito à educação, muito se perde ao compreendermos a educação apenas como o processo de escolarização das crianças. No direito à educação também está inserida a educação familiar. Pois além de ser um direito social ela é um direito humano.

Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorre no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas. (HADDAD, 2004, p. 01 Apud CANDAU, 2012, p. 720)

Por outro lado, analisando a quantidade de crianças que afirmaram ter ouvido falar sobre estes direitos na escola vemos ser cumprida a Lei nº 11.525/2007. Porém, é preocupante que os

professores não falem e trabalhem com propriedade tais direitos e legitime-os apresentando-lhes diretamente o Estatuto da Criança e do Adolescente como uma Lei que vem para proteger e reger suas condutas sociais e que esta Lei não é inimiga da escola ou da sociedade, pelo contrário, ela nos traz oportunidades para nos auxiliarem na formação de cidadãos participativos e conscientes.

Essa desconfiança que paira sobre as crianças vem se acompanhando desde muito tempo atrás e ainda hoje podemos ver a inquietação que causa na sociedade todas as vezes que trazemos para o púlpito a discussão sobre os seus direitos. A sombra das leis menoristas que vigoraram de 1927 a 1989 causa este efeito negativo, com sua visão marginalizadora da criança, pois em nossa cultura ainda é vista como um possível problema social e incapazes de exercer sua cidadania. Este fantasma dificulta a valorização do ECA e traz consigo um alerta para que mais tempo de estudos sejam investidos nas formações inicial e continuada dos professores, a fim de que consigam derrubar as barreiras ainda existentes para que possam, paulatinamente, desconstruir este estigma que impregna as crianças e adolescentes do nosso país.

## **5 CONCLUSÃO**

Ao término da pesquisa conseguimos alcançar os objetivos propostos. Além de analisar as concepções das crianças sobre o que significa ser sujeitos de direitos, também nos aprofundamos ao tentar compreender se essas crianças de fato se enxergam como detentoras de direitos e deveres e suas concepções sobre cidadania. Indo mais além, nos preocupamos em identificar quais os conhecimentos que estas crianças têm sobre o ECA e quais são os artigos mais conhecidos por elas. É importante ouvir/ver as crianças, pois só assim conseguimos perceber qual a leitura de mundo que estas fazem e como elas se posicionam diante do mundo/realidade. Para tanto, também vimos a necessidade de entrevistar professores para que pudéssemos ter a noção de como ocorre o processo.

Concluimos que as crianças, apesar da maioria não conhecer bem o ECA, se compreendem como sujeitos de direitos, reconhecem muitos direitos, embora não saibam o que é ser cidadão. Ou seja, tem informações sobre direitos, mas não compreendem bem o que significa isto e quais implicações de se ter ou não direitos. Este fato está diretamente ligado à prática da cidadania que, pelas respostas das crianças, também não é compreendida, uma vez que, apenas uma criança relaciona cidadania ao fato de possuir direitos e deveres. Tal fato nos chama atenção porque a escola, uma das responsáveis por promover cidadania, parece não



tomar para si esta tarefa, explicando e praticando, justificando as respostas ingênuas das crianças.

Entre os professores há um discurso de receio acerca da criança cidadã, que passa a impressão de que o empoderamento infantil, através do conhecimento dos seus direitos não é algo bom para a escola ou sociedade, mas esquecem que a prática cidadã exige que o sujeito reconheça seus direitos e compreenda-os como indissociáveis aos deveres, são faces da mesma moeda.

Ademais, o estudo aponta para a necessidade de aprofundamento desta temática nas escolas, através de propostas pedagógicas elaboradas no coletivo, intencionando a quebra desta barreira, através do estudo sistematizado do ECA e a vivência dos direitos e deveres, pois, através do estudo e reflexão desta lei pretendemos tornar as crianças sensíveis para que compreendam a importância do seu cumprimento. É iniciando o estudo do ECA que, além de reconhecermos crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, instigaremos sua curiosidade, que lhes permitirá conhecer outras leis voltadas para os cidadãos, como é o caso da nossa Carta Magna. Trabalhar com leis que promovem a cidadania é fomentar o amor à liberdade. É, a partir do amor à liberdade que sonhamos e planejamos um mundo melhor, uma sociedade com pessoas mais justas e menos egoístas. Mas, também não podemos esquecer que tão importante quanto este trabalho de sensibilização das crianças, é o trabalho de sensibilização das famílias. Dialogar com as famílias e promover momentos de participação e trocas entre a escola e a família, visto que, na maior parte do tempo são estes os espaços ocupados pelas crianças. Conseqüentemente, é impossível pensar na educação das crianças excluindo suas famílias. Não pretendemos com este discurso responsabilizar apenas as escolas por este trabalho tão complexo, mas chamar a atenção para a grande diferença que a educação na/para a cidadania pode fazer na vida de muitas pessoas.

Por fim, é necessário garantir maior autonomia aos professores, no planejamento das ações e práticas educativas. Os dados evidenciaram uma fragilidade neste sentido. Ou seja, a participação dos professores, na construção das aulas para estas crianças quase não é considerada, visto que os conteúdos trabalhados são lançados em suas salas de maneira vertical pela Secretaria de Educação. Assim, a participação, o direito de escolha, de opinar, de questionar lhes é negado em suas práticas educativas. As escolas não podem aceitar ser o espaço de reprodução de tempos atrás, deve mostrar que são fruto de um coletivo de profissionais que pensam, criam, gostam e desgostam. Profissionais que precisam se posicionar a favor, também da sua liberdade, para que também libertem. As escolas não podem agir de modo passivo diante das injustiças. Precisa ser um espaço de resistência e ensinar resistência.

Em linhas gerais, afirmamos, a partir deste estudo, que é preciso que seja repensada, por toda a comunidade escolar, as concepções de criança, professor, cidadão, cidadania e direitos para que, de modo democrático, seja construída uma prática que atue em consonância com as leis que garantem o direito das crianças e dos adolescentes e, também, apontam para seus deveres, como cidadãos, a fim de atingirmos juntos os objetivos educacionais, sobretudo, no que tange a construção de uma sociedade mais democrática, através da atuação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e de seu importante papel nesta sociedade.

Para finalizar, é preciso afirmar o quanto essa pesquisa nos auxiliou para que visualizássemos a situação da criança e do adolescente em nosso país. Essa amostra da realidade nos causa preocupação pois, mesmo com todos os direitos que já foram conquistados vemos limitações políticas, econômicas, sociais e culturais em nossa sociedade que impedem a legitimação destes direitos. Externando o quanto ainda o Brasil precisa evoluir para compreender a importância da participação destes cidadãos que ainda estão na infância e adolescência, ou seja, em desenvolvimento, para a democratização de nossa sociedade, tornando-a mais humana e menos desigual. Compreendemos a grande importância não só da educação escolar, mas também da educação familiar para que possamos, juntos, construir e conviver em um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. – Brasília: Senado Federal, Secretaria de Educação Básica, 2017. 459 p.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

CORREIA, Wilson Francisco. A Educação Moral e Cívica do Regime Militar Brasileiro, 1964-1985: A Filosofia do Controle e o Controle da Filosofia. **EccS – Revista Científica**, São Paulo, v.9, n.2, p. 489-500, jul./dez. 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. *In*: Irene Rizzini, Francisco Pilotti (Orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, J. R. Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. **Saber & Educar**, 20, 2015. p. 214-223.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 59. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GENTILLI, Victor. O conceito de cidadania, origens históricas e bases conceituais: os vínculos com a comunicação. – **Revista Famecos**. Porto Alegre, nº19, dezembro, 2002, quadrimestral.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

LEITE, Carla Carvalho. Juizado da Infância e da Juventude. *In*: Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. **Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Corregedoria-Geral da Justiça**. – n. 1 (nov. 2003)-. – Porto Alegre: Departamento de Artes Gráficas do TJRS, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. – 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Cassimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. – São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Eduardo Diatay B. de. Sobre a Neutralidade das Ciências. **VER. DE C. SOCIAIS**, v.IX, nºs 1 e 2. p. 15-40, 1978.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art_15.pdf) Acesso em: 15 nov. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm). Acesso em 7 de junho de 2019.

RIBEIRO, Ruth Barbosa de. LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Escola com deficiência e a urgente necessidade da reconfiguração espacial e discursiva: caminhos para potencialização do ato de incluir. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, Campina Grande, PB, v.3, n.01, jan./jun. 2009, p. 117-125.

RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Irene Rizzini, Francisco Pilotti, (orgs.). – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Simone. **Educação eugênica na constituição brasileira de 1934**. Trabalho apresentado no X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6439412-Educacao-eugenica-na-constituicao-brasileira-de-1934.html> Acesso em: 15 de novembro de 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. MARIANI, Carmen Lúcia Sussel. **A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões**. Caderno de Pesquisa, v.40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, Manuel. SOARES, Natália. TOMÁS, Catarina. **Participação Social e Cidadania Activa das Crianças**, 2004. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3842>. <Acesso em 25 de maio de 2019.>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, C. G. P. P. Código de Mello Mattos: um olhar sobre a assistência e a proteção aos “menores”. **Em Debate (PUC-RJ. Online)**, v.8, 2009. Disponível em: [www.maxuell.vrac.puc\\_rio.br](http://www.maxuell.vrac.puc_rio.br) Acesso em: 09 de julho de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania na infância. **Revista Contexto & Educação**, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul/dez. Editora Unijuí. 2007.

VASCONCELOS, Teresa. A Importância da Educação na Construção da Cidadania. **Saber (e) Educar**, n.º 12, 2007. p. 109-117.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola. Ilma Passos Alencastro Veiga, Marília Fonseca (Orgs.). **In: Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola**. – 9ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: uma introdução histórica**. – Brasília: Plano Editora, 2003.