



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

JUSSIMAYARA GONZAGA PIRES

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS: O ESTATUTO DA
CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA ESCOLA**

**CAMPINA GRANDE
2019**

JUSSIMAYARA GONZAGA PIRES

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS: O ESTATUTO DA
CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I – Campina Grande - PB.

Orientador: Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo.

**CAMPINA GRANDE
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.

P667f Pires, Jussimayara Gonzaga.
Formação continuada em direitos humanos [manuscrito] : o Estatuto da Criança e do Adolescente na escola / Jussimayara Gonzaga Pires. - 2019.
62 p. : il. colorido.
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. Formação continuada. 2. Direitos Humanos. 3. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. 4. Educação. I. Título
21. ed. CDD 371.12

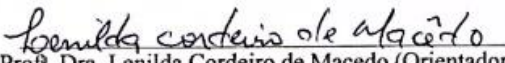
JUSSIMAYARA GONZAGA PIRES

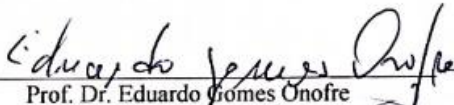
FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS: O ESTATUTO DA CRIANÇA
E DO ADOLESCENTE NA ESCOLA

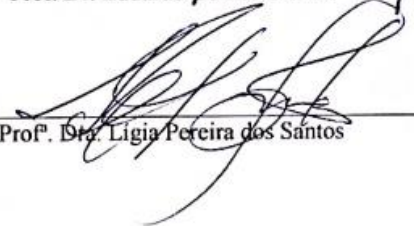
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa como requisito parcial à obtenção
do título de Licenciatura em Pedagogia, pelo
curso de Pedagogia da Universidade Estadual
da Paraíba – UEPB – Campus I – Campina
Grande - PB.

Aprovada em: 05/12/19.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Lenilda Cordeiro de Macedo (Orientadora)


Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre


Prof. Dra. Ligia Pereira dos Santos

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Josinaldo Pires de Macêdo e Maria Gonzaga Pires, aos meus irmãos Maria Jucilea Gonzaga Pires e Josinaldo Pires de Macêdo Junior e ao meu esposo Alisson Pereira da Silva pela dedicação, companheirismo, apoio, amizade e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela proteção de todos os dias, pela força e inspiração que me concedeu durante a pesquisa.

À professora orientadora Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação, apoio e especialmente por ter acreditado em mim.

Ao Professor Dr. Eduardo Onofre e a Professora Dra. Ligia Pereira dos Santos que compõem a banca examinadora por suas contribuições neste trabalho.

A Escola Severino Barbosa Camelo por permitir a implementação do projeto de extensão e aos professores que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

A minha gratidão aos meus pais, Josinaldo Pires de Macedo e Maria Gonzaga Pires, por sempre fazerem de tudo por mim, notáveis educadores para minha formação como ser humano e anjos tutelares de minha vida.

Aos meus irmãos, Maria Jucilea Gonzaga Pires e Josinaldo Pires de Macedo Junior por sempre me apoiarem e me ajudarem em diversos momentos.

Ao meu esposo Alisson Pereira da Silva que ilumina meus caminhos todos os dias com seu amor, bondade, paciência e companheirismo.

As minhas colegas de classe “As Melhores” Evanda Helena Bezerra Sobral, Maria Jaqueline Alves Santos e Rayane Oliveira de Sousa Rodrigues pelos momentos de amizade e apoio.

Aos meus colegas de trabalho por sempre me apoiarem e me ajudarem no que precisei para a conclusão desse curso.

As minhas companheiras do ônibus dos estudantes Maria Elayne Queiroz, Gláucia Negreiros, Maria Jaqueline Alves, Keyla Soares e Patrícia Sayonara Aires por sempre tornar nossa viagem mais agradável e prazerosa.

Criança não é problema. Criança é solução! A criança pode e deve ser o ponto de convergência capaz de levar os homens e as mulheres de nosso tempo a superarem o imediatismo que devora os horizontes, para comprometerem-se com o futuro, colocando-se a serviço daquilo que a humanidade tem de mais precioso: a infância e a juventude.

Antônio Carlos Gomes da Costa

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, pautada na análise da implementação do projeto de extensão intitulado, Formação Continuada em Direitos Humanos: o ECA no Currículo Escolar (PROBEX - Cota 2017/2018). O projeto em tela foi implementado em uma instituição de ensino pública estadual, situada no município de Boqueirão – PB, que atende o público do Ensino Fundamental, Médio e EJA. Além da análise da ação/formação, buscamos, posteriormente, analisar o impacto da formação continuada implementada através do projeto mencionado. Para fundamentar nossa análise nos ancoramos em documentos e autores como: Ferreira (2008); Rizzini e Pillotti (2012); Marcílio (2006); Del Priori (2004); Passetti (1995,1999,2000) (Estatuto da Criança do Adolescente (Lei 8069/90); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). A pesquisa foi realizada em duas etapas: na primeira, implementamos a pesquisa-ação, pois analisamos três encontros de formação continuada que realizamos na referida escola. Na segunda etapa, realizamos uma entrevista com três professores que participaram dos Encontros de Formação Continuada, ocorridos entre julho e novembro de 2018. O estudo apontou que é urgente o trabalho com os direitos humanos na comunidade escolar, pois as crianças e adolescentes sofrem violação de seus direitos dentro da própria escola. Ademais, existe a necessidade de uma intervenção também, no que tange a determinadas práticas oriundas do ambiente familiar dos estudantes, a exemplo de violência doméstica e abuso. Por fim, constatamos que o ECA é apenas trabalhado circunstancialmente, ou seja, em ocasiões que ocorrem algum problema pontual, isto nos leva a concluir que o ECA e os direitos humanos não fazem parte da proposta pedagógica da escola, não se constitui em um projeto pensado, elaborado e praticado pelo coletivo escolar. Em linhas gerais, despertamos nos professores a necessidade e o desejo de fomentar o estudo da temática dos direitos das crianças e adolescentes e dos direitos humanos no currículo escolar, o que torna relevante e necessárias as ações de Extensão da UEPB realizadas através de projetos de formação continuada nas instituições públicas de ensino.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Direitos Humanos. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Educação.

ABSTRACT

The present work consists of a qualitative research, based on the analysis of the implementation of the extension project entitled, Continuing Training in Human Rights: the ECA in the School Curriculum (PROBEX - quota 2017/2018). The project in question was implemented in a state public institution, located in the municipality of Boqueirão - PB, which serves the public of elementary, high school and youth and adult education. In addition to action / training analysis, we subsequently seek to analyze the impact of continuing education implemented through the project mentioned. To support our analysis we are anchored in documents and authors such as: Ferreira (2008); Rizzini and Pillotti (2012); Marcílio (2006); Del Priori (2004); Passetti (1995, 1999, 2000), Statute of the Adolescent Child (Law 8069/90); National Education Guidelines and Bases Law (Law 9394/96). The research was carried out in two stages: in the first, we implemented action research, as we analyzed three continuing teacher education meetings that we held at the school. In the second stage, we conducted an interview with three teachers who participated in the Continuing Formation Meetings, which took place between July and November 2018. The study pointed out that the work with human rights in the school community is urgent, as children and adolescents suffer for having their rights violated inside the school. In addition, there is a need for intervention as well, regarding certain practices from the students' family environment, such as domestic violence and abuse. Finally, we find that the ECA is only worked circumstantially, that is, on occasions when there are occasional problems, this leads us to conclude that the ECA and human rights are not part of the school's pedagogical proposal, not a project thought, elaborated and practiced by the school collective. In general, we arouse in teachers the need and desire to encourage the study of the theme of the rights of children and adolescents and human rights in the school curriculum, which makes relevant and necessary the UEPB's Extension actions carried out through continuing education projects in schools public educational institutions.

Keywords: Continuing Education. Human Rights. Child and Adolescent Statute – ECA. Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Primeiro Encontro da Formação Continuada.....	45
Figura 2 –	Segundo encontro da formação continuada.....	48
Figura 3 –	Terceiro encontro da formação continuada.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil Acadêmico dos Professores que participaram da Formação Continuada.....	42
Quadro 2 - Perfil dos Professores que participaram das entrevistas.....	42
Quadro 3 - Pauta do 1º Encontro de Formação Continuada.....	43
Quadro 4 – Pauta do 2º Encontro de Formação Continuada.....	46
Quadro 5 – Pauta do 3º Encontro de Formação Continuada.....	49
Quadro 6 – Esboço do Projeto Sobre a Cultura e Respeito na Escola.....	50
Quadro 7 – Análise de dados da questão 2.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal.
CT	Conselho Tutelar.
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PNE	Plano Nacional de Educação.
SAM	Serviço de Assistência ao Menor.
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria.
SEST	Serviço Social do Transporte.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA ASSISTÊNCIA A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX.....	14
2.1.	Leis Brasileiras Menoristas e o Atendimento as Crianças e Adolescentes.....	20
3.	CAPÍTULO II - - DIREITOS HUMANOS, DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO.....	27
3.1.	O Estatuto da Criança e do Adolescente.....	30
3.2.	O Direito à Educação.....	33
3.3.	Formação dos Professores.....	36
4.	CAPÍTULO III - FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS E DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O ECA NA ESCOLA.....	40
4.1	Procedimentos Metodológicos.....	41
4.2	Contextualização da pesquisa.....	41
4.3	Perfil dos professores que participaram da Formação Continuada e das Entrevistas.....	42
4.4	Descrição e Análise dos Encontros e das Entrevistas.....	43
4.5	Análise das Entrevistas.....	52
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
	REFERÊNCIAS	58
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA.....	62

1. INTRODUÇÃO

Minha escolha pela Educação ocorreu desde a adolescência quando ao terminar o ensino médio optei por fazer o curso normal. Depois de formada passei algum tempo sem estudar, então em 2013 resolvi fazer o vestibular e, para minha surpresa, fui aprovada para o curso de Letras Espanhol na UEPB. Ao cursar dois semestres percebi que não era o curso que queria. Em 2014 fiz o ENEM e ao ser aprovada, mais uma vez, fiz a escolha pelo curso de Pedagogia.

A aproximação com a temática de Direitos Humanos e Direitos das Crianças e Adolescentes aconteceu quando recebi um convite da professora Lenilda Cordeiro de Macedo para participar de um projeto de extensão, como monitora voluntária, sobre formação continuada em Direitos Humanos e Direitos das Crianças e Adolescentes, que ela estava coordenando, a professora manifestou o interesse de implementar em uma escola no município de Boqueirão. O fato de participar do projeto como aluna estencionista do Projeto, “Formação Continuada em Direitos Humanos: O Estatuto da Criança e do Adolescente no Currículo Escolar” me fez querer aprofundar-me ainda mais no universo dos Direitos das Crianças e Adolescentes, sobretudo na busca por respostas quanto a formação continuada de professores na área dos Direitos Humanos e do ECA.

Durante muito tempo a criança foi vista como um adulto em miniatura, a infância era completamente desconhecida, só veio a ser considerada com o surgimento do Renascimento italiano. Já o termo adolescência é bem mais novo foi cunhado na idade moderna para designar a fase intermediária entre a infância e a vida adulta.

As crianças e adolescentes foram excluídas e vistas como incompletas, más, portanto, foram sempre memorizadas, desrespeitadas em sua condição geracional, inclusive, sequer eram sujeitos de direitos, apenas recebiam assistência ou caridade, por parte da sociedade e do Estado. Foi a partir de intensa pressão oriundas da sociedade civil organizada que conquistaram a condição de cidadãs de direitos, na condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Após 29 anos da aprovação da Lei 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, são inúmeras as reflexões acerca do tema, seja do ponto de vista sociológico, político ou jurídico. A busca pela efetivação dos direitos constitucionais considerando a criança e o adolescente na condição especial de pessoa humana em desenvolvimento é a regra, sobretudo por estar pautada na Doutrina da Proteção Integral.

A formação continuada na perspectiva dos Direitos Humanos e Direitos das Crianças e Adolescentes é um importante instrumento para que os professores busquem atender ao objetivo da Constituição federal, formar o cidadão para atuar e conviver na sociedade. A formação continuada se faz necessária para que se estimule a reflexão junto aos professores e das escolas para pensar na inserção do ECA e dos Direitos Humanos no currículo escolar, além de traçar estratégias pedagógicas para a abordagem de tais conteúdos com as crianças e adolescentes.

Nesse sentido a realização desse estudo nos possibilitou conhecer sobre a área dos direitos, como também o universo da formação continuada dos professores. Tivemos a intenção de mostrar aos professores que participaram da formação continuada a importância de utilizar o ECA como instrumento pedagógico e de refletirem sobre as suas práticas.

Tendo em vista os objetivos: Discutir sobre educação em direitos humanos com professores e professoras que atuam em escolas de redes municipais e estaduais de educação; Refletir junto aos professores e professoras das escolas públicas municipais e estaduais a inserção do ECA nas práticas pedagógicas, desde a educação infantil; Pensar estratégias pedagógicas com os professores das redes estaduais e municipais de educação infantil e fundamental para abordar o conteúdo do ECA com as crianças e adolescentes; e os questionamentos levantados, a metodologia constou de uma pesquisa qualitativa em duas etapas: na primeira realizamos uma pesquisa-ação e, na segunda etapa, realizamos uma entrevista com três professores que participaram da formação continuada.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo I apresentamos os conceitos de infância e adolescência e traçamos um histórico da atenção e assistência dispensada as crianças desde a colônia até o código de Mello Mattos em 1979; no capítulo II apresentamos os direitos humanos, ECA, o direito à educação e a formação de professores. Finalmente no capítulo III descrevemos e explicamos a metodologia utilizada, descrevemos o contexto da pesquisa e apresentamos os procedimentos para a mesma, além de analisarmos e discutirmos os dados produzidos através das entrevistas realizadas. Por fim, concluímos o trabalho apresentando as considerações finais.

2. CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA ASSISTÊNCIA A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

A infância, até meados do século XIII era desconhecida da sociedade, até mesmo a palavra infância, que significa *in-fans*, aquele que não fala, era um termo inexistente passando a ser utilizado, à medida que a criança foi sendo objeto de preocupação da família, da sociedade e do Estado, segundo Ariés:

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÉS, 1978, p. 50).

Nessa época a infância ainda não era reconhecida o que era pertinente a organização da sociedade. Ao longo do tempo o conceito de infância passou a ser construído, com ideias que foram surgindo,

[...] a descoberta da infância, deu-se a partir do Renascimento italiano no século XV. Foi necessário, para isso, que ocorressem mudanças na forma como o grupo familiar da Idade Média percebia o nascimento de seus descendentes. Havia na época, um sentimento familiar voltado para a linhagem considerada um processo de ordem natural. Nesse sentido, a criança era vista como um rebento proveniente de um tronco comunitário, constituído por seus pais e demais pessoas consideradas parentes. Desde pequena, a criança já se expõe ao convívio público junto a parentela, preservando-se somente na ocasião do nascimento sua privacidade junto aos pais. É considerada um ser inacabado, vista como um corpo que precisa de outros corpos para sobreviver, desde a satisfação de suas necessidades mais elementares, como alimentar-se (PASSETTI, 1999, p.01)

Quanto ao termo adolescência é bem mais recente o seu conhecimento,

[...] pode-se relacionar seu nascimento sociocultural a partir da idade moderna. A fase intermediária entre a tenra infância e a idade adulta, dentre os povos primitivos, sempre foi abreviada. Nas sociedades agrárias, por exemplo, a criança ainda impúbere estava precocemente envolvida com as lidas domésticas, agrárias e pastoris. Assim, a fase juvenil ficava espremida pelo compromisso profissional bem como pelas decisões da própria existência. Dessa forma, a busca do trabalho e a constituição de família acabavam por antecipar uma existência adulta (SHECAIRA, 2008, p. 11).

Para se chegar aos conceitos que conhecemos hoje sobre infância e adolescência ocorreram muitas transformações culturais: “até crianças e adolescentes conquistarem o *status* de titulares de direitos e obrigações próprios da condição de pessoa em peculiar condição de

desenvolvimento que ostentam, deram-se muitas lutas e debates” (SARAIVA, 2005, p. 22-23). Quando se trata das crianças, indivíduos que pertencem à geração infantil, as concepções modernas sempre a viam como um ser incompleto, mau, um ser engraçadinho, puro, inocente, ou seja, um rascunho do adulto. Nesta perspectiva, necessitavam/necessitam de institucionalização, precisam ser controlados, adestrados, formados, pela família, sociedade e, atualmente pelo Estado. Ademais, para as crianças que não tiveram a sorte de nascerem de famílias abastadas brancas a situação era mais periclitante.

A história da infância e adolescência pobre, abandonada ou em situação irregular no Brasil teve várias facetas e aspectos de ordem econômica, política, cultural e religiosa que foram determinantes. Desde o período colonial observou-se o emprego do caráter assistencialista de Portugal. De acordo com Marcilio (2006), no Brasil, esse assistencialismo ocorreu em três fases: caritativo, filantrópico eugênico e Estado de Bem-estar social. Por muitas mãos passaram as crianças abandonadas na história da infância brasileira, na colônia a assistência a infância era exercida pela Corte e Igreja Católica que seguiam regras ditadas por Portugal, os jesuítas cuidavam das crianças índias disciplinando-os e impondo-lhes as normas e costumes cristãos, à medida que iam convertendo as crianças, conseguiam com que elas exercessem influência na conversão dos adultos.

A criança e sua educação se tornam o alvo do processo civilizador e das estratégias dos jesuítas que, permeados pelos sentimentos de valorização de sua graça, inocência e vulnerabilidade, fazem a Companhia escolhê-las como fundamento de sua missão colonizadora e a criança é considerada como um papel em branco, em que tanto se desejava escrever. (AZEVEDO e SARAT, 2015, p.22)

As crianças que se opunham a essa conversão proposta pela catequese eram reprimidas com uso da força. A civilização dos nativos, principalmente das crianças indígenas, não ocorreu de forma passiva, pelo contrário, houve resistência e luta pela manutenção de suas crenças e costumes.

No período da escravidão as crianças continuarão nas mãos dos senhores, segundo Rizzini e Pilotti (2011) “As crianças escravas morriam com facilidade, devido as condições precárias em que viviam seus pais” e devido a isso era mais vantajoso para os senhores importar um escravo adulto do que criar e manter uma criança, pois em um ano de trabalho o adulto já havia recuperado, através do trabalho o dinheiro gasto com sua compra. Até meados do século XIX o abandono de crianças escravas ou não ocorria frequentemente, Florentino menciona que:

Aqueles que escapavam da morte prematura iam, aparentemente, perdendo os pais. Antes mesmo de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já não possuía nem pai nem mãe anotados nos inventários. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11 anos, oito a cada dez. (FLORENTINO, 2004, p.180).

Desde meados do século XVI as Câmaras Municipais receberam a ordem de D. Manoel para cuidar das crianças abandonadas e puderam até criar impostos para isso. Segundo Marcílio (2006) ficou estabelecido que poderiam também delegar serviços de proteção à criança exposta a outras instituições.

Foram firmados, então convênios com as irmandades das Santas Casas de Misericórdia, tornando essas instituições de fundamental importância para cuidar das crianças abandonadas. A pobreza e filhos fora do casamento eram motivos comuns para o abandono de crianças naquela época. As crianças eram deixadas nas portas das casas, nos pátios das igrejas e em diversos locais públicos, gerando uma certa preocupação as autoridades.

Por volta 1726, o Vice-Rei preocupado com a segurança das crianças abandonadas estabeleceu escolas e o recolhimento dos abandonados em asilos como medidas de proteção a essas crianças.

[...] um estrondoso número de bebês abandonados que eram deixados pelas mães à noite, nas ruas sujas. Muitas vezes eram devorados por cães e outros animais que vivam nas proximidades ou vitimados pelas intempéries ou pela fome (SOUZA NETO, 2000, p. 107).

Percebemos que o fenômeno do abandono de crianças é um problema antigo do no nosso país, muitas eram as causas para esse abandono, as mães não pensavam se as crianças abandonadas iriam pelo menos conseguir sobreviver, apenas queriam dar um fim no problema de ter de criar uma criança sozinha sem pai, sem condições financeiras.

Ainda na colônia a Santa Casa de Misericórdia implantou o sistema da Roda no Brasil,

[...] o acolhimento de órfãos por meio da roda se estabelece no século XVIII, provavelmente antes de 1700, em Salvador, e em 1738, no Rio de Janeiro. Na província do Rio Grande do Sul, as primeiras rodas são instaladas já em 1838, seguindo a tradição ibérica, segundo a qual o monopólio da assistência à infância abandonada caberia à Santa Casa de Misericórdia, que contava, todavia, com o auxílio e fiscalização da respectiva Câmara Municipal (SHECAIRA, 2008, p.28).

O sistema da Roda, era um tipo de cilindro giratório na parede onde as crianças eram colocadas da rua para dentro do estabelecimento, esse sistema evitava a identificação da

pessoa que deixasse a criança, como também gerava uma certa segurança para a criança e para quem a estava deixando, a roda funcionava da seguinte forma:

Esta roda era uma espécie de dispositivos onde eram colocados os bebês abandonados por quem desejasse fazê-lo. Apresentava uma forma cilíndrica, dividida ao meio, sendo fixada no muro ou na janela da instituição. O bebê era colocado numa das partes desse mecanismo que tinha uma abertura externa. Depois, a roda era girada para o outro lado do muro ou da janela, possibilitando a entrada da criança para dentro da instituição. Prosseguindo o ritual, era puxada uma cordinha com uma sineta, pela pessoa que havia trazido a criança, a fim de avisar o vigilante ou a rodeira dessa chegada, e imediatamente a mesma se retirava do local (PASSETI, 1999, p.09)

Durante um século e meio o sistema da roda dos expostos funcionou sozinha, tornando-se “praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (MARCÍLIO, 2006, p. 53). Marcílio diz ainda que “A roda de expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança; ” (MARCÍLIO, 2006, p. 52), a igreja acreditava que aquele que ainda não era batizado não estava salvo, por isso batizar a criança era a primeira medida tomada, eles só não faziam o batismo quando a criança vinha acompanhado de algum bilhete dizendo que já era batizado.

As crianças deixadas na roda eram chamadas de enjeitadas ou expostas, eram alimentadas por amas de leite alugadas e entregues a famílias que recebiam pequenas pensões para cuidar. De acordo com Mary Del Priore (2004) o objetivo principal dessas irmandades era acolher e encaminhar essas crianças as amas de leites que cuidavam delas até os três anos de idade, ao sobreviverem aos cuidados quando completavam sete anos os meninos eram encaminhados para o exército, marinha e seminários e as meninas para ordem religiosa ou a famílias que tivessem interesse em adota-las.

A Roda dos Expostos, por si só, era apenas um paliativo para o grave problema social em curso, portanto, não resolveu o problema de abandono da infância desvalida, inclusive enfrentou muitas dificuldades como alto índice de mortalidade, instalações precárias, falta de higienização e sofreu com ataques de vários setores da sociedade, entre eles os higienistas, com destaque para o médico Moncorvo Filho que, em suas pesquisas apontou uma taxa de mortalidade de 70% das crianças que ali eram deixadas.

A situação da instituição era caótica, como Moreira de Azevedo relatava ao imperador Pedro I, na fala dirigida a Assembleia Constituinte, em 3 de maio de 1823: —A primeira vez que fui a Roda dos Expostos achei, parece impossível, sete crianças com duas amas; nem berço, nem vestuários. Pedi o mapa, e vi que em treze

anos tinham entrado perto de doze mil crianças, e apenas tinha vingado mil, não sabendo a Misericórdia verdadeiramente onde elas se achavam (MARCÍLIO, 2006, p. 151).

Os médicos exerceram um papel muito importante no atendimento a infância desvalida. Não eram todas as cidades que possuíam o sistema da roda para acolher as crianças abandonadas. A Roda dos Expostos foi encerrada formalmente em 1927, mas funcionou ilegalmente em São Paulo até 1948 e em outras cidades só foi, realmente abolida na década de 1950.

A assistência caritativa das irmandades caracterizou-se pela falta de um plano e de objetivos educacionais e profissionalizantes, apenas na segunda metade do século XIX, anunciou-se leis que tratam do ensino primário e secundário, além de decretos que estabelecem a obrigatoriedade do ensino a todos os meninos maiores de sete anos.

Em meados do século XIX os filhos dos escravos passaram a ser mencionados na legislação e, em 1871 é publicada a Lei do Ventre Livre, porém “ a criança escrava continuou nas mãos dos senhores, que tinham a opção de mantê-la até os 14 anos, podendo, então, ressarcir-se dos seus gastos com ela, seja mediante o seu trabalho gratuito até os 21, seja entregando-a ao Estado, mediante indenização” (RIZZINI e PILOTTI, 2011, p.18).

Ainda no período do Império foi iniciada a ideia de asilos para retirar das ruas os menores que estivessem soltos, ameaçando a ordem pública. Nesses asilos começou-se a propiciar educação básica e industrial com o intuito de que, através disso eles pudessem ocupar um lugar digno na sociedade. De acordo Rizzini e Pilotti essa “antiga prática de recolher crianças em asilos propiciou a continuidade de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de “assistência ao menor” propostas no Brasil, perdurando até a atualidade” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 20). Sob a ótica da reeducação dos pervertidos essas instituições prezaram pelo confinamento, controle do tempo, além de submissão e disciplinamento dos internos às autoridades.

A grande maioria dessas instituições surgiu na segunda metade do século XIX. Eram projetos de origem governamental (provincial, algumas com incentivo do governo central), religiosa (ordens religiosas), particular (filantropos ou empresários) ou misto (particulares ou religiosas com subvenção governamental). A maior parte dos estabelecimentos era do tipo asilar, ou seja, composta por internatos onde o contato do interno com a sociedade e com a família era rigidamente controlado (RIZZINI, 2004, p. 168).

Os asilos, de certa forma, atendiam aos anseios dos seus dirigentes, que para garantirem que os internos obtivessem um comportamento civilizado os submetiam a ordem.

Ao passo que esses métodos foram surtindo efeito as instituições, antes chamadas de asilos, foram renomeadas e suscitavam aos internos “o amor ao trabalho” e uma “educação moral”. Muitos eram contra o regime dessas instituições, os internatos se assemelhavam ao regime de caserna militar demonstrando, assim o tratamento impessoal que recebiam os internos.

Em meados do século XIX surgem os higienistas e filantropos, médicos na grande maioria, preocupados com a alta taxa de mortalidade infantil, também com a falta de higiene e com o ambiente nas instituições que abrigavam as crianças e adolescentes abandonados. Propuseram intervenções que melhorou, efetivamente as condições higiênicas destas instituições. Nessa ótica, diversas medidas foram apresentadas para solucionar os problemas de ordem médico-higiênicas. Uma medida muito importante adotada foi a Puericultura “especialidade médica destinada a formalizar os cuidados adequados à infância” (RIZZINI e PILOTTI, 2011, p. 21). Foi a partir da intervenção desses profissionais que se começou um trabalho voltado para as crianças, principalmente as pobres para preservar a segurança, projetaram-se aconselhamentos e punições para ações que infringissem as regras de higienização (PASSETI, 1995). Os higienistas também foram os responsáveis pela criação dos Institutos de Proteção e Assistência à Infância, criaram dispensários e ambulatórios para consulta médica de crianças pobres, propiciavam palestras denominadas de “gotas de leite” para mães, entre outros serviços.

Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. Caberá à Justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. À filantropia – substituta da antiga caridade – estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e desvalidos, em associação às ações públicas [...] a conexão jurídico-assistencial atuará visando um propósito comum: salvar a criança para transformar o Brasil. (RIZZINI, 1997, p. 30).

Estas iniciativas demonstravam boa-fé, mas não com as crianças e adolescentes como indivíduos, sujeitos. A preocupação era com o futuro da nação, com a limpeza da sociedade de face burguesa. Ao Estado caberia garantir minimamente direitos a todas as crianças e adolescentes, ao invés de iniciativas pontuais, da própria sociedade.

No final do século XIX os higienistas passaram a denominar como menor as crianças e adolescentes pobres, que viviam abandonados nas ruas cometendo delitos na maioria das vezes.

O século XX começa com uma crescente transformação na urbanização e, com isso, aumentou a população nas grandes cidades, conseqüentemente cresceu também o número de crianças e adolescentes pobres abandonados nas ruas “A infância sempre vista como a

“semente do futuro”, era alvo de sérias preocupações. Os criminalistas, diante dos elevados índices de delinquência, buscavam, por vezes na infância, a origem do problema” (PRIORE, 2004. P. 215) e os juristas buscando uma justiça mais humana para os menores delinquentes, nesse cenário surgem diferentes instituições de atendimento a crianças e adolescentes.

Na década de 1920, consolidou-se a fórmula Justiça e Assistência para os menores viciosos e delinquentes. Estes eram objetos de vigilância por parte do Juízo de Menores e da Polícia, classificados de acordo com sua origem e história familiar e normalmente encaminhados para as casas de correção ou colônias correccionais, onde deveriam permanecer em seção separadas dos adultos, resolução nem sempre obedecida (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p.22).

É no século XX que se começa a se desenhar o cenário mais importante para a infância brasileira. “Caberia ao Estado implantar uma política de proteção e assistência à criança, a qual foi estabelecida por meio do Decreto 16.272, de novembro de 1923” (SOUZA NETO, 2000, p. 110). E, assim em 1923 foi criado o Juizado de Menores diferenciando o atendimento da criança e do adolescente em relação ao adulto.

2.1 Leis Brasileiras Menoristas e o Atendimento as Crianças e Adolescentes

Em relação a matéria da infância a abordagem conferida pelo Estado é observada em estágios diferentes; começa com a política repressiva na Colônia, segue com a política assistencialista no Império e chega na República anda com o assistencialismo e avança para a política protecionista.

Em 1927 foi criada a primeira lei para atender as necessidades das crianças e adolescentes em situação irregular e/ou abandonados do Brasil, “o Código de Menores, também conhecido como Código de Mello Mattos por ter sido criado pelo professor e jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina” (SILVEIRA, 2015, p.16). O primeiro código de menores brasileiro foi instituído pelo Decreto 17.943-A/1927, consolidando e instituindo as leis de assistência e proteção de menores, “esse código representou a abertura significativa do tratamento à criança para a época, preocupado em que fosse considerado o estado físico, moral e mental da criança, e ainda a situação social, moral e econômica dos pais” (FERREIRA, 2008, p.42).

Esse código objetivava apenas os menores considerados em situação irregular, os abandonados ou delinquentes. Estabeleceu que os menores de 14 anos eram inimputáveis¹ e que dos 14 ao 18 anos, ao cometer algum crime, seriam submetidos a processo especial, em seus 231 artigos, “tratou da questão do pátrio poder e remoção de tutela, das medidas aplicadas aos menores abandonados e delinquentes, do trabalho do menor, do Juizado dos menores com regulamentação do processo, dos abrigos e dos institutos disciplinares”. (FERREIRA, 2008, p. 43).

Para Amin “[...] foi uma lei que uniu Justiça e Assistência, união necessária para que o Juiz de Menores exercesse toda sua autoridade centralizadora, controladora e protetorista sobre a infância pobre, potencialmente perigosa” (AMIN, 2011, p.5). Mas o código apresentou um fator negativo, o de atender apenas parte da população infanto-juvenil por ora como vítimas, ou como perigo a sociedade. No quesito educação essa legislação não tratou como direito fundamental de desenvolvimento, mas como uma forma de garantir o controle social do educando sendo criados os institutos disciplinares para atendimento dos menores recolhidos por ordem do juiz de menores

O Código de Mello Mattos “tinha por objeto o menor abandonado ou delinquente” (FERREIRA, 2008, p. 42), foi a primeira legislação que tratava, exclusivamente do controle da infância abandonada e dos menores delinquentes, regido pela Doutrina do Direito Penal do Menor, que só se preocupava com o menor a partir do momento que este praticava algum ato infracional, tendo como foco o menor delinquente. Também, antecipou a intervenção estatal nessa delicada área, tornando-se o primeiro dispositivo legal a tratar de forma sistemática das questões das crianças e adolescentes em situação de abandono ou irregular.

O Código de Menores, de 1927, foi utilizado nessa época como firme propósito de afastar as crianças de seu meio sócio familiar. A possibilidade de perda do “pátrio poder” pela impossibilidade ou incapacidade, inclusive financeira, dos pais, permitia que o juiz encaminhasse a criança e o adolescente a instituições de internação (COUTO; MELO, 1998, p. 30).

Essa Lei, na verdade, criminalizava as crianças e adolescentes pelo fato de serem pobres. Era um dispositivo legal que promoveu condições para a realização de ações de cunho estatal e oriundas da sociedade, através do aparelho jurídico, que não garantia ao universo

¹ Os inimputáveis são aqueles incapazes de discernir seus atos, que cometem infração penal, porém no momento do crime era inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato, seja de forma absoluta ou relativa. Esses que não entendem no momento do delito a gravidade do seu ato e por isso, não podem responder pelo que fizeram e são excluídos penalmente, mas ficam sujeitos a medidas de segurança ou às normas estabelecidas na legislação especial (VITORIA, 2017, p. 1).

desta população direitos, mas apenas aquelas que estavam em situação irregular, seriam objeto da ação jurídico-estatal e da sociedade, através das instituições filantrópicas. É uma visão excludente, burguesa, que nunca se propôs a resolver o problema estrutural da sociedade, a qual era/é profundamente desigual, mas apenas realizar uma limpeza nesta sociedade, afastando o perigo, através da criminalização e judicialização das crianças e adolescentes em situação irregular ou de vulnerabilidade social.

Foram criados internatos cujas estruturas dos prédios eram em forma de círculo para facilitar a frequente observação dos comportamentos dos internos, o principal objetivo deste aparato era transformar os delinquentes em “dóceis e úteis”.

. A partir do Código de Mello Mattos surgiram consideráveis leis para atuar em matérias inerentes a infância e adolescência.

O Código Penal de 1940, que deu nova regulamentação à responsabilidade penal do menor; a Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943, que apresentou um novo sistema jurídico na questão do trabalho do menor; o Decreto nº 3.779/41, que criou o Serviço de Assistência a Menores (SAM), com o objetivo de atender aos “desvalidos e infratores” (COUTO; MELO, 1998, p. 29).

Em 1940 no período do governo Vargas foi criado o Departamento Nacional da Criança órgão destinado a “coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (BRASIL, 1940) e em 1941 o Ministério da Justiça criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgão que tinha a função de “organizar os serviços de assistência, fazer o estudo e ministrar o tratamento aos menores” (RIZZINI, 2012, p.264). O SAM tinha a missão de:

a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; b) proceder investigação social e ao exame médico-psico-pedagógico dos menores desvalidos e delinquentes; c) abrigar os menores, a disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento; e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos; f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas (RIZZINI, 2011, p. 264).

A maioria dos internos estavam ali, simplesmente pelo potencial de vir a ser um delinquente, pois a intenção principal era de retirar a criança do meio familiar já que a falta de recursos financeiros das famílias poderia produzir marginais (OLIVEIRA, 2014, p.15). A educação desses menores internos era baseada na educação profissionalizante e feita de forma

a corrigir seus comportamentos para que se tornassem cidadãos necessários a sociedade, nessa ótica

Fechavam os 30 primeiros anos da república com um investimento na criança pobre vista como criança potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado. Integrá-la ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida delinquencial [...]. Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos de uma prevenção geral, os governos passaram a investir em educação, sob o controle do Estado (PASSETTI, 2002, p. 355).

Essa política de educação adotada pelo governo tinha o intuito de domesticar os menores pobres, delinquentes também classificados como potenciais criminosos para que “se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade” (RIZZINI, 2000, p. 35). Já que os menores eram um problema social e vistos como perigosos. “Integrar pelo trabalho ou dominar pela repressão eram as estratégias dominantes” (FALEIROS, 2011, p. 43).

A constituição que vigorava na época garantia o ensino primário a todos, porém a educação que o Estado oferecia para os menos favorecidos era o ensino pré-vocacional e profissionalizante, que tinha o objetivo de adestrar e capacitar os menores para o mercado de trabalho. A ideia era de se consolidar uma sociedade classista, desigual, nunca foi de resolver estruturalmente o problema das crianças e adolescentes e de suas famílias. Percebe-se aí, uma dupla exclusão: o ensino primário não era para todos, porque não havia, na Constituição, obrigatoriedade por parte do poder público para ofertar educação a toda a população, mas apenas se garantia o direito e, direito sem universalização da oferta é apenas meio direito. Além disto, ofertar, apenas o ensino profissionalizante era uma estratégia de garantir que jamais as crianças e adolescentes da classe pobre saíssem deste lugar, avançassem em seus estudos. Era uma política pobre para os pobres.

Ainda na década de 1940 foi criado o sistema S² de ensino (SESI, SESC, SENAI e SENAC), ambos de iniciativa privada em parceria com o Governo Federal, eram voltados para o ensino profissionalizante e formação de mão de obra adolescentes, “o SESI e SESC surgiram com o intuito de amenizar a problemática social” (REGO, 2002, p.16). Foi uma política importante para época, pois capacitou não só os adolescentes, mas também os

² A apropriação do termo Sistema S é polêmico, já que essas instituições não compõem exatamente um sistema. Apesar disso, a nomeação se propagou e se introduziu na prática, embora não haja uma interpretação única para o termo. O Governo Federal no documento Nova Política Industrial, define Sistema S como "Sistema formado por SENAC, SESC, SENAI, SESI, SEBRAE, SENAR, SENAT e SEST"(BRASIL, 2002).

trabalhadores em geral, com o objetivo de alavancar a economia do país, que estava em pleno processo de modernização.

Em 1944 o SAM passa a prestar “assistência social em todos os aspectos aos menores desvalidos e infratores das leis penais em todo território nacional” (RIZZINI, 2011, p. 265). Porém a ineficiência e as irregularidades como corrupção e maus tratos aos menores abrigados, representando uma intimidação, ao invés de segurança e proteção aos jovens assistidos, ameaçaram a existência do SAM.

E, em 1964 foi substituído pela FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor), Lei nº 4.513 (1964), posteriormente designada de FUNABEM - Lei nº 4.513 (1974), com o advento do Golpe Militar a questão do menor voltou a ser tratada pela ótica da ressocialização pelo trabalho. Em 1965 criou-se a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) que tratou da Política Nacional do Bem-Estar do Menor. (FERREIRA, 2008, p.45-46). O novo órgão pretendia ser o inverso do SAM, sendo um órgão autônomo administrativamente e financeiramente. A FUNABEM caberia “formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, mediante estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executem essa política” (RIZINI, 2011, p.288), porém mudou-se apenas a nomenclatura, pois o serviço desenvolvido e os funcionários eram os mesmos, assim como todos os bens do SAM.

Em 1967, foram criadas as FEBEMs (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) com o objetivo de dar assistência ao menor abandonado nos Estados, “as FEBEMs, reproduziam, na escala estadual, a ação típica da FUNABEM realizando e apoiando as internações dos menores” (VOGEL, 2011, p. 314). As competências da FUNABEM/FEBEM se entrelaçam, sendo caracterizadas da seguinte forma:

A criança abandonada, fruto do processo de marginalização social que alcançava parte significativa da população urbana, era, à época, vista como um ser "doente" que necessita de "tratamento", por isso alvo da ação corretiva da FUNABEM, com finalidade de reintegrá-lo ao convívio social e reeducá-lo, por meio de técnicas de controle e repressão, antes que se tornasse delinquente [...] A estrutura institucional construída pelo regime militar para o atendimento da infância e adolescência revela que as FEBEM's forjavam uma identidade social para o "menor", o qual era percebido de forma ambígua. A condição de "marginalidade" trazia inscrita em si a imagem do abandono, do desamparo, da mendicância e da criminalidade. As FEBEM's congregam em um mesmo espaço a infância abandonada e a infratora. (BRASIL, 2014)

Era um modelo que tinha tudo para dar errado, pois se colocavam, nas mesmas condições e espaços, crianças e adolescentes que praticavam delitos junto as crianças vítimas

de abandono. Ademais, não havia uma política inter setorial de educação, assistência social e psicológica para suprir as necessidades socioeducativas e até psíquicas das crianças e adolescentes. Sendo assim, se caracterizava mais como uma fábrica de produzir marginais.

Em 1979, promulgou-se um novo Código de Menores substituindo o Código de Mello Mattos, assim “institui-se a Doutrina do Menor em situação irregular, que abrangia os casos de abandono, prática de infração penal, desvio de conduta, falta de assistência ou representação legal, entre outros” (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

O novo Código de Menores que estabeleceu a doutrina de proteção do menor em situação irregular, este código não visava a proteção da população infanto-juvenil no geral, tratava apenas dos menores classificados como em situação irregular;

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

- I – Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de:
 - Falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
 - Manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
- II – Vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
- III – Em perigo moral, devido a:
 - Encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
 - Exploração em atividade contrária aos bons costumes;
- IV – Privado de representação ou assistência legal pela falta eventual dos pais ou responsável;
- V – Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
- VI – Autor de ato infracional. (FERREIRA, 2008, p.46-47).

A Doutrina da Situação Irregular não concebia direitos, tratava o menor como objeto de proteção e não como sujeito de direitos. O Código de Menores impôs uma concepção de “menor” que discriminava, marginalizava, assim como no código anterior, fazendo com que houvesse uma diferenciação nos conceitos criança utilizado para aqueles (as) que pertenciam a famílias abastadas da sociedade e menor para aqueles (as) pobres, que estavam nas ruas e aos que pertenciam a famílias sem condições financeiras. Também não regulamentou o direito de os menores, em situação irregular, terem acesso à educação livre, apenas referenciou essa questão nos centros de permanência onde eram recolhidos ao cometerem algum ato infracional ou serem considerados em situação irregular.

A lei era direcionada, apenas aos pobres sejam eles menores abandonados, carentes ou menores causadores de alguma infração ou delito que ficavam todos à mercê de um juiz de menores que não permitia a participação da sociedade nas causas, mostrando a fragilidade dos dois códigos que insistiam em tratar a criança e adolescente como objeto diante do Estado,

mudou-se a doutrina, mas as ações continuavam as mesmas. Esta Lei, na verdade, era excludente, pois não visava ao atendimento de todas as crianças e adolescentes, mas apenas aqueles que estivessem em alguma situação irregular. Havia uma negligência por parte do Estado, no que tange aos direitos sociais, políticos e vitais de todas as crianças e adolescentes.

Para Ferreira “o antigo código tem uma estrutura mais perfeita, embora desatualizado em certos aspectos [...] já no novo código não existia mecanismos legais e materiais que lhes permitam executar a verdadeira justiça” (FERREIRA, 2008, p. 48).

No período de duração dos códigos de 1927 e 1979 a justiça tratou dos menores por meio do sistema de tutela, o qual era baseado na Doutrina de Situação Irregular. Não havia uma preocupação de fato com o bem-estar das crianças e adolescentes apreendidos, nem se pensava na garantia dos direitos dos mesmos, o objetivo apenas era retirar das ruas os que possivelmente oferecessem risco a sociedade, mantendo-os severamente aprisionados.

3. CAPÍTULO II - DIREITOS HUMANOS, DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO.

Com o término da Primeira Guerra Mundial alguns países sentiram a necessidade de criar uma organização que tentasse instituir e preservar a paz no mundo, então em 1919 foi assinado o Tratado de Versalhes, que foi um tratado de paz assinado pelas principais potências europeias encerrando, oficialmente a Primeira Guerra Mundial. Em 1920 o Tratado de Versalhes passou a ser chamado de Liga das Nações, primeira organização responsável para manter a paz e a ordem no mundo.

Em 1924 surge no âmbito internacional a primeira tentativa de proteção à infância, adotada pela Liga das Nações ficou conhecida como Declaração de Genebra elaborada por Eglantyne Jebb, fundadora da *Save the Children Internacional Fund* (Fundo Internacional Salve as Crianças), que reivindicava direitos para que a criança tivesse uma proteção especial e meios para se desenvolver integralmente, mas infelizmente a declaração não teve o impacto esperado quanto ao reconhecimento internacional dos direitos das crianças.

Após o mundo ficar perplexo com as atrocidades sofridas pelas vítimas da Segunda Guerra Mundial em 24 de outubro de 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) organização constituída inicialmente por 51 países que se reuniram para promover a cooperação internacional e a paz mundial. Em 1946 a Organização das Nações Unidas criou, em Nova York o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o objetivo de desenvolver políticas e campanhas para o desenvolvimento da infância, voltando-se para o atendimento das necessidades básicas de crianças e adolescentes no mundo. Este órgão especial está ligado diretamente ao Conselho Econômico e Social da ONU.

Com a intenção de evitar outro conflito bélico, de proporções e consequências semelhantes a Segunda Guerra Mundial, a Assembleia Geral das Nações Unidas realizada em Paris, no ano de 1948, instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos através da Resolução 217 A (III). Foi elaborada por diferentes representantes de todas as partes do mundo e tornou-se o marco mais importante para a história dos direitos do homem, estabelecendo a proteção universal dos direitos humanos e servindo como uma norma a ser seguida por todas as nações do mundo:

(...) como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de

caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2009, p. 4).

Desde 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem influenciado diversas constituições nacionais, além de servir como fundamento principal na elaboração de tratados, leis e organizações nacionais e internacionais. Os valores difundidos pela Declaração não têm caráter de norma jurídica, funcionam como um sistema universal, um “ideal comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações” (DUDH, 2009, p.1), sendo assim aceitos por praticamente todas as nações do mundo, demonstrando a importância desse documento,

[...] pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado (BOBBIO, 1992, p.28).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos objetiva a universalidade dos direitos do homem, nos seus artigos 25 e 26 é reconhecido o direito de cuidados especiais para as crianças sendo a partir deste dispositivo legal, que o mundo reconhece universalmente pela primeira vez a necessidade da criança ser cuidada e ter uma atenção especial voltada para ela. No item 2 do artigo XXV dispõe que: “[...] 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especial. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social” (DUDH, 2009, p. 13). E no item 3 do artigo XXVI está disposto que: “[...] 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (DUDH, 2009, p.14). A Declaração Universal dos Direitos Humanos representa historicamente um avanço na proteção dos direitos das crianças.

Com a fragilidade da efetivação da proteção à criança, pregada pela Declaração de Genebra, surge a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Esta declaração ampliou o conjunto de direitos assegurados as crianças, havendo uma mudança no discurso criado na Declaração de Genebra de cuidado da infância para um discurso de proteção ao direito da infância perante a ONU. A Declaração está estruturada em dez princípios visando universalmente os direitos de todas as crianças proclamando:

1. A criança gozará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.
2. A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades...
3. Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade.
4. A criança gozará os benefícios da previdência social. [...] A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas.
5. Às crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.
6. Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. [...]
7. A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. [...] 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.
8. A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.
9. A criança gozará de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. [...]
10. A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. [...] . (UNICEF, 1959).

Em relação à carta de 1924 esta Declaração aponta uma modificação de regra, caracterizando a criança como sujeito de direitos deixando a concepção de que era objeto de proteção e para qualquer ação voltada para a infância passa a levar em consideração o interesse da criança. A Declaração de 1959 representou um grande marco para a infância da época, porém, assim como a Declaração de Genebra Rossato, 2011 diz que: “[...] carecia de coercibilidade, sendo considerada mera enunciação de direitos, sem que o seu cumprimento pudesse ser exigido dos Estados Partes” (ROSSATO, 2011, p. 62).

Em 1988, no Brasil a Constituição Federal reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos garantindo a proteção integral e prioridade absoluta por meio do artigo 227 que diz:

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. (BRASL, Constituição Federal de 1988, p. 46)

Após 30 anos da Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, surge em 20 de novembro de 1989 a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Convenção Internacional dos Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196

países. A Convenção tornou-se o documento internacional mais importante para a luta pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes, servindo como base para a elaboração de outras leis, como o ECA no Brasil. Configurando-se como o tratado internacional que teve o maior número de adesão, as nações que aderiam a Convenção se comprometeram a dedicar as suas crianças tratamento prioritário, para que, assim melhorasse a qualidade de vida das mesmas. Foi a partir desta Convenção que se instaurou a:

[...] doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente e consagra uma lógica e uma princiologia próprias voltadas a assegurar a prevalência e a primazia do interesse superior da criança e do adolescente. Na qualidade de sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento, à criança e ao adolescente é garantida a proteção especial (PIOVESAN, 2003, p. 278).

Foi a partir desta Convenção que a criança e o adolescente passaram a ser considerados cidadãos, beneficiados para serem possuidores de direitos, constituindo-se, assim uma concepção de desenvolvimento e proteção integral da criança e do adolescente. A Convenção alcançou todas as esferas do direito da infância e, ao contrário do que aconteceu nas outras declarações, esta tem um caráter coercitivo, obrigou os estados membros a elaborar relatórios, a cada cinco anos para demonstrar o desenvolvimento das ações implementadas para a infância e enviar ao Comitê de Direitos das Crianças para informar o que vinha sendo realizado em termos de ações, conforme o estabelecido na Convenção, apresentando-se, portanto como lei internacional para que tornasse eficaz a concepção de desenvolvimento e proteção integral.

A Convenção tem natureza coercitiva e exige de cada Estado Parte que a subscreve e ratifica um determinado posicionamento. Como um conjunto de deveres e obrigações aos que a ela formalmente aderiram, a Convenção tem força de lei internacional e assim, cada Estado não poderá violar seus preceitos, como também deverá tomar as medidas positivas para promovê-los. (VERONESE, 1998, p. 29)

No Brasil a Convenção foi ratificada por meio do Decreto nº 99.710 de 1990, entrando em vigor em 2 de setembro de 1990.

3.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente

Na década de 1980 começou o processo de redemocratização do Brasil, que, após 21 anos, pôs fim ao Regime Militar em 1985. Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, no processo de redemocratização ocorreram importantes mudanças de concepção na

legislação voltada para as crianças e adolescentes brasileiros, reconhecendo a criança e adolescente como “sujeitos de direito”, portanto, cidadãos como consta no artigo 227 da Constituição.

Importante ressaltar que uma ampla mobilização foi realizada para a aprovação desse artigo. Em 1986 foi criada a Comissão Nacional Criança Constituinte com o objetivo de impactar os constituintes e chamar a atenção da opinião pública para a infância no Brasil. Ainda, em 1986 o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua teve a primeira iniciativa para mudar a perspectiva dos meninos de rua, eles escreveram uma Carta à Nação Brasileira, que movimentou vários setores da sociedade e fez surgir duas emendas de iniciativa popular a ‘Criança Prioridade Nacional’ e ‘Criança Prioridade Absoluta’, junto a Assembleia Nacional Constituinte (LONGO, 2010), essas emendas foram cindidas e, assim originou-se o artigo 227 da Constituição Federal, anteriormente citado

O Estatuto de 1990 foi resultado de diversas lutas, empreendidas por movimentos sociais organizados, os quais repudiavam os diversos tipos de violências, que sofriam as crianças e adolescentes brasileiros e, que também lutavam pela garantia de direitos civis, humanos e sociais para esta população. “se fundou em três princípios: o da cidadania, o do bem comum e o da condição peculiar de desenvolvimento”. (GOHN, 1997, p.127). Objetiva alcançar a proteção integral de todas as crianças e adolescentes do Brasil. É um instrumento importantíssimo do sistema jurídico brasileiro na luta e proteção dos direitos da infância, reconhecido internacionalmente, veio para substituir e “romper com a cultura jurídica de discriminação presente nas legislações anteriores” (PEREIRA, 1996, p. 34). Passando a considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, na condição de pessoa em desenvolvimento.

O Estatuto aprovado em 13 de julho de 1990 adotou a Doutrina da Proteção Integral como eixo norteador para conduzir a defesa dos direitos infanto-juvenis, a Doutrina tem como base dois pontos: o primeiro é reconhecer as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e o segundo é considerar a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ao contrário das legislações anteriores o ECA “inaugurou uma nova fase no Direito da Criança e do Adolescente sendo um instrumento normativo comprometido em dar efetividade jurídica aos direitos fundamentais inerentes à infância e adolescência” (LIMA e VERONESE, 2012, p. 56).

. Essa lei apresenta todas as condições necessárias para o desenvolvimento integral, a que todas as crianças e adolescentes têm direito. “A criança e adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas, em processo de desenvolvimento

e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990, p. 19). O texto do ECA garante prioridade absoluta para as crianças e adolescentes, direito capital, a ser garantido pelas várias esferas responsáveis por assegurar seus direitos, como dispõe o artigo 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único: A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, ECA,1990, p. 16).

No artigo acima percebe-se o cumprimento da Doutrina da Proteção Integral perante a vulnerabilidade que crianças e adolescentes se apresentam por estar em processo de desenvolvimento, exigindo desta forma um atendimento sinalizado pela urgência e especialização necessária para garantia absoluta dos direitos previstos.

O Estatuto é composto por 267 artigos, que são divididos em duas partes; a primeira chamada de parte geral que trata dos direitos fundamentais como saúde, educação e alimentação. A segunda parte, denominada de parte especial trata das “políticas de atendimento, medidas de proteção, normas relativas a prática de ato infracional, Conselho Tutelar, justiça da infância e juventude, além de crimes e infrações administrativas” (FERREIRA, 2008, p. 51).

O ECA propõe ações concretas para o atendimento aos casos em que a violência foi confirmada, determinando, desta forma, que sejam criados “serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão” (BRASIL, 1990, p. 57). A partir do ECA foi instituído o Conselho Tutelar (CT) que “É um órgão que executa funções públicas de interesse local, [...] tem caráter de escuta, orientação, acompanhamento e encaminhamento”. (GOHN, 1995, p. 129). Assim “o ECA representa uma mudança de paradigma, sem dúvida, é um marco fundamental que veio romper com princípios ideológicos e políticos, que marcaram a história da assistência” (SERRA, 2008, p.89), com a criação do ECA manifestou-se alternativas para garantir direitos, desde os vitais passando pelos sociais, humanos e políticos, as crianças e jovens.

Após 29 (vinte e nove) anos de promulgado o ECA derivou conquistas para a proteção da criança e do adolescente. A ratificação da proteção descaracteriza a formulação de menoridade e de ações de caráter filantrópico-assistencial, que existiu em vários contextos históricos do Brasil, embora muito há que ser feito ainda, para de fato, se garantir cidadania plena a estes sujeitos. A Lei é uma conquista importante, mas se faz necessário a implementação de políticas de estado amplas e inter setoriais, que consolidem os direitos proclamados das crianças e adolescentes e para isto continua sendo necessário a colaboração e forte mobilização da sociedade civil organizada.

3.2 O Direito à Educação

Educação é conceituada por Freire como “o instrumento pelo qual se capacita o homem a organizar seu pensamento, tornando-o apto a exercer seu papel de sujeito na história” (FREIRE, 1983, p.18), sendo assim responsável pela evolução do homem e das transformações da sociedade em que vive. E, dessa forma “educação, quando adquirida é um fator que fortalece a democracia, o desenvolvimento, o respeito, a justiça, enfim é o direito que permite a vida com qualidade” (KANTHACK, 2007, p. 84).

A educação é um direito citado desde a primeira Constituição, em 1824 na qual foi garantida instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, porém só foi mencionado pela primeira vez, como um direito humano fundamental das crianças na Declaração de Genebra em 1924. Também está presente em diversos outros dispositivos jurídicos que foram sendo criados ao longo do tempo, sendo renovado e ampliado a cada nova legislação criada para garantir a realização deste direito.

A Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 6º a educação como direito social, tornando-se direito fundamental ao ser incluído no Título VIII da Ordem Social Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, a partir do artigo 205 e seguintes até o artigo 214, caracterizando como um direito de todos e dever do Estado e da Família, promovida com a colaboração da sociedade e por ela incentivada (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, art.205).

As primeiras legislações brasileiras que trataram especificamente da infância e da adolescência não se empenharam muito quanto a questão da educação, facultando sua normatização por legislações específicas para a educação, porém estas legislações não conferiram à educação o caráter de direito fundamental, “o direito à educação não é um ideal ou uma aspiração, mas um direito legalmente executável” (NOLETO, 2018, p.06).

A educação da criança e do adolescente é um direito social presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, na primeira parte, no livro I, o capítulo IV “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” é o capítulo destinado, especificamente a educação, além de também tratar de temas específicos, são os artigos 53 a 59 que estipulam sobre educação, esporte e lazer.

O ECA aborda no artigo 53 “a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, ECA, p. 43) como também a garantia “dos pais ou responsáveis de ter conhecimento do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, ECA, p. 44). O artigo 54 traz a obrigação do Estado em oferecer educação pública, gratuita e de qualidade. No artigo 55 a responsabilidade dos pais ou responsáveis de matricular os filhos na escola, o não cumprimento desta norma é passível de sanções cível e penal por caracterizar abandono intelectual.

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino também têm suas responsabilidades e obrigações previstas no artigo 56, onde devem comunicar ao Conselho Tutelar 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” (BRASIL, 1990, ECA, p. 45). A não comunicação de tais fatos está sujeita a pena de multa.

O Estatuto estabelece no artigo 70 “dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” nesse pensamento constitui-se responsabilidade dos professores e dirigentes das instituições de ensino a “obrigação de prevenir a eventual lesão ou violação dos direitos fundamentais dos alunos, comunicando ao Conselho Tutelar as questões relativas a maus tratos, faltas injustificadas, evasão escolar e elevados níveis de repetência (direito fundamental à educação)” (FERREIRA, 2008, p.59).

O ECA não veio só para garantir os direitos das crianças e adolescentes, mas também veio para instituir deveres a serem cumpridos pelo Estado, família, escola e sociedade para que ambos propiciem meios que garantam a efetividade e o direito a educação.

Além das normas de proteção do ECA, em 1996 é aprovada a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que vai estruturar e regular o sistema educacional brasileiro. Em seu artigo 1º determina que:

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

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, Lei 9.394/96, p 8)

No artigo 2º consta que: “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação e a cidadania devem estar sempre associadas, pois, “quanto mais educados, mais serão capazes de lutar e exigir seus direitos e de cumprir seus deveres” (Ferreira 2008, p.59).

A LDB divide a educação escolar em duas etapas; a primeira denominada educação básica que compreende a educação infantil, fundamental e médio, e a segunda educação superior que compreende a graduação, pós-graduação e extensão. Aqui nos deteremos a educação básica que de acordo com o artigo 22 “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei 9.394/96, p. 11).

A LDB assegura no artigo 4º assim como a Constituição Federal no artigo 208, inciso I a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, e assegura que sua oferta seja gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A LDB também traz a responsabilidade dos pais quanto a educação dos filhos obrigando a matrícula a partir dos 4 anos de idade e acompanhando o rendimento e frequência dos mesmos.

A lei também explicita o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que para isso criaram o Plano Nacional de Educação (PNE) para articular o sistema nacional de educação, com uma duração de dez anos, “ trata-se de um planejamento de médio prazo orientador de todas as ações na área educacional do País, exigindo que cada Estado, Distrito Federal e cada Município tenham, também, um plano de educação elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação” (MORAES, 2014, p.17).

No artigo 32 que trata do ensino fundamental obrigatório e gratuito com o objetivo da formação básica do cidadão traz no seu parágrafo 5º³ a inclusão do ECA no currículo escolar

§ 5º 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 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, art. 32, §5).

³ ; § 5º acrescido pela Lei nº 11.525, de 25-9-2007 (BRASIL, 2016, p. 14).

A inclusão desse parágrafo na LDB foi de extrema importância, pois a partir dele as escolas passaram a serem obrigadas a incluir o ECA nos seus currículos, tornando-se um princípio determinante para o conhecimento de toda comunidade escolar, assim como também da sociedade em geral.

Ter uma lei que promova o ECA na escola é uma conquista para o povo brasileiro, pois é uma maneira efetiva de fazer com que crianças e adolescentes se apropriem do conhecimento sobre seus direitos e deveres, além de promover a valorização do Estatuto junto à comunidade escolar – incluindo família e educadores. O desafio é sensibilizar o profissional da educação, e fazê-lo entender que o ECA é um ganho para a sociedade brasileira (GIMENEZ, 2013, p. 9058).

Passados 12 (doze) anos da inclusão do parágrafo 5º no artigo 32 da LDB, infelizmente ainda não existe uma efetivação na inclusão do conteúdo no currículo, são poucas as escolas que o fazem. Há a necessidade de capacitação para professores, produção de material exclusivo para se trabalhar o conteúdo de forma multidisciplinar, além de englobar os pais e a sociedade para a execução deste ordenamento legal.

Os diversos ordenamentos jurídicos garantem o direito a educação, mas a sua efetivação só é possível através da coparticipação dos atores envolvidos (Estado, sociedade e família). A educação da criança e do adolescente é um direito humano e social, de acordo com Kramer (2009) torna-se importante lutar e educar contra as desigualdades e contra a barbárie, através de uma educação como formação humana e cultural, que, além de ser um direito fundamental, também é o meio pelo qual se conquista outros direitos. A educação torna-se um processo indispensável para a formação integral do homem, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento afetivo, psicomotor e intelectual do mesmo, configurando-se como subterfúgio para vencer a desigualdade, além de ser um direito humano que objetiva e assegura uma vida digna.

3.3 Formação dos Professores

As legislações federais, que versam sobre a educação, direitos das crianças e adolescentes, também constituem uma ligação com os professores e como sua formação e atuação é objeto específico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) é importante abordarmos sobre a categoria de formação, isto porque a educação formal/escolar das crianças e adolescentes brasileiros tem por objetivo, nos artigos

supracitados, 205 da Constituição Federal e 3º da LDB, a formação cidadã, para atuar e conviver na sociedade, exigindo, portanto, que profissionais professores tenham qualificação para tão importante função social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trata da formação de professores no título VI. Os artigos 61º e 62º tratam da formação dos professores em linhas gerais de forma que atendam aos diferentes níveis e modalidades de ensino ao fornecer mecanismos para a formação:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996).

O artigo 67 confere aos sistemas de ensino dispositivos para a valorização dos profissionais da educação, determinando entre outras questões que haja “[...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim; [...]” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996).

Ao falar de formação de professores, devem ser consideradas as várias formas de conhecimento: teóricos e práticos, como também os conhecimentos pessoais historicamente acumulados e articulados aos novos conhecimentos, além dos conteúdos advindos do campo educacional. De maneira tradicional a formação do professor considera duas modalidades: a formação inicial e a continuada.

A formação inicial dos professores é caracterizada pelo período de preparação formal e deve ser organizada de uma forma que prepare o professor para exercer a atividade docente.

Os cursos de preparação para formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação. Os futuros professores também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepção pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Assim, percebe-se a importância de uma formação inicial de qualidade, os professores devem estar preparados para qualquer situação que venha a surgir na sala de aula, além de saberem constatar a importância de desenvolver uma prática pedagógica mais consistente, que esteja diretamente voltada à vida dos seus educandos. “O professor deve planejar suas aulas de modo que permita o exercício da experiência individual, ao mesmo tempo estando atento às potencialidades dos alunos contidas nessas experiências” (FACCI, 2004, p. 45). Tal perspectiva, exige uma formação inicial abrangente, que possibilite aos professores refletir sobre a realidade/prática para transformá-la tendo em vista a formação dos cidadãos.

O professor tem a responsabilidade de refletir sobre sua realidade e de estimular o pensamento reflexivo, daqueles que são objeto de seu ensino, pois é a partir da reflexão que os alunos podem encontrar as repostas que buscam. Para Facci “A proposta de formação de professores nessa perspectiva, salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação” (FACCI, 2004, p. 49) fazendo com que a aprendizagem seja facilitada, ajudando a aprender.

A formação continuada inclui-se como um período de desenvolvimento no decorrer da vida do professor, “não pode ser interpretada como meio de acumulação (de cursos, palestras, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, interação mútua. (CANDAUI, 1997, p.64).

Importante ressaltar que a formação do professor é vista como uma estratégia de combate à crise do ensino e como um fator importante para a promoção de padrões de qualidade almejados pela educação (DIAS, 2010). Mas, é necessário fazermos ressalvas, a LDB/96 passou a tratar o professor como o alicerce da qualidade da educação, mas não levou em consideração a realidade da educação brasileira. Apesar de sabermos que a formação tem uma importância fundamental para a qualidade da educação é importante destacar que outros fatores devem ser considerados, a exemplo das condições de trabalho, da estrutura escolar, dos materiais didáticos pedagógicos, das condições objetivas de vida dos estudantes, etc.

Discutir a formação continuada do professor em Direitos Humanos e Direitos das Crianças e Adolescentes torna-se imprescindível frente a particularidade da educação de crianças e adolescentes, tal como sujeito da educação responsável formalmente pela intermediação do processo de produção e aquisição de conhecimentos das crianças e adolescentes. A educação deve suscitar nas crianças e adolescentes o exercício da cidadania e o professor tem o papel de preparar seus alunos para exercer plenamente a sua cidadania. Cidadania esta que tem seu conceito sempre em evolução, para Carvalho “cidadania plena é

aquela que combina liberdade, participação e igualdade para todos” (CARVALHO, 2003, p.9). Nesse sentido Ferreira diz que a cidadania é o resultado da efetivação dos direitos do cidadão e a incansável busca para alcança-los independentemente da condição do indivíduo (FERREIRA, 2008, p.99).

As temáticas de Direitos Humanos e Direitos das Crianças e adolescentes devem fazer parte da formação dos professores, frente ao multifacetado e divergente cenário educacional, cultural e social que se inserem esses sujeitos. “O professor deve lidar com as novas informações, como parte de seu conhecimento, mas não deve se limitar a ela” (FERREIRA, 2008, p.78). Para Pimenta “A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (PIMENTA, 1999, p. 30).

Ao falarmos em formação continuada do professor em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, esperamos que o professor faça uso dos conhecimentos adquiridos para realizar uma abordagem crítica e singular deste documento, contextualizando os artigos que tratam de seus direitos, mas sempre levando-os a refletirem sobre a necessidade de entenderem que direitos e deveres são faces da mesma moeda, ao se ensinar direito está se ensinando deveres e vice e versa e somando-se a isto é preciso ter claro que ser cidadão ou exercer a cidadania implica no conhecimento e exercício pleno dos direitos e deveres. Por isso, a educação constitui-se em um direito fundamental, pois é pré-requisito para a conquista dos demais direitos, como os políticos, humanos, dentre outros.

Por isso, é necessário pensar a formação dos professores como um só projeto incluindo a formação inicial e a continuada. Assim, a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, com base na organização frequente dos saberes realizados na prática, comparados com as experiências vividas no contexto escolar e o de formação nas instituições escolares em que trabalham, para Pimenta “[...] repensar a formação inicial e continuada, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]” (PIMENTA, 1999, p.15). A formação que o professor recebe pode refletir diretamente em suas ações educativas, na forma como planeja e intervém no cotidiano escolar e, em decorrência disso, na formação que será suscitada nos alunos, ajudando-os a constituírem-se em cidadãos crítico-reflexivos.

4. CAPÍTULO III - FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS: O ECA NA ESCOLA

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Neste trabalho buscamos analisar uma experiência de extensão que realizamos no ano de 2018, em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio localizada na cidade de Boqueirão, PB. O projeto foi coordenado pela professora Lenilda Cordeiro de Macêdo e participaram da ação, como bolsistas Tiago Oliveira Pereira e Keyla Soares de Farias e como voluntárias as alunas: Déborah Macêdo Barbosa, Evanda Helena Bezerra Sobral, Jussimayara Gonzaga Pires e Maria Jaqueline Alves Santos. O projeto de extensão teve como objetivo principal promover a formação continuada em direitos humanos e o trabalho com o ECA no currículo escolar de profissionais da educação dos diversos níveis de ensino.

Realizamos encontros de formação continuada e oficinas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camelo, pertencente a rede estadual no município de Boqueirão – PB. Participaram, inicialmente, treze profissionais da comunidade escolar. Este público continha desde professores dos diversos níveis de ensino até pessoas da comunidade que tiveram interesse na temática. Realizamos três encontros nesta escola e nove encontros na universidade com a finalidade de estudar bibliografias pertinentes a esta temática e planejar/organizar nossos encontros de formação. Tínhamos como plano inicial promover encontros que alternassem entre ciclos de debate e desenvolvimento de oficinas. No entanto, tendo em vista a realidade encontrada, decidimos realizar dois encontros realizando ciclos de debates e um encontro com uma oficina para a elaboração de um projeto a ser implementado na escola em 2019. Estes encontros tinham duração de três horas e aconteceram em três sextas-feiras dos meses de julho, setembro e novembro de 2018. Além dos encontros realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com três professores, que ensinam no ensino fundamental I, II, ensino médio e EJA.

A pesquisa se caracterizou como qualitativa, foi implantada em duas etapas que se complementaram: a primeira etapa se constituiu de uma pesquisa-ação⁴ realizada ao longo da implementação do projeto de extensão, entre os meses de julho e novembro de 2018. Foram realizados 3 encontros, nas seguintes datas: 1º encontro dia 20 de julho de 2018; 2º encontro 14 de setembro de 2018; 3º encontro 30 de novembro de 2018.

⁴ [...] consiste em acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os atores implicados participam junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real. (THIOLLENT, 2009, p.2).

A segunda etapa foi realizada um ano após os encontros, em novembro de 2019, através da realização de uma entrevista com três professores sendo dois homens e uma mulher, que participaram, integralmente dos encontros de formação. A entrevista foi composta de quatro questões. A entrevista foi realizada, presencialmente, no dia 05 de novembro na Escola Severino Barbosa Camelo, onde os professores estavam trabalhando. Aproveitamos o horário do intervalo para realizar a entrevista semiestruturada. No momento da entrevista pedimos para gravar as respostas para poder transcrever posteriormente, todos os entrevistados concordaram com a gravação e responderam sem nenhum problema as questões.

4.2 Contextualização da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camelo, localizada na rua José Ricarte Irmão, S/N, Malvinas, Boqueirão – PB. O aumento crescente da demanda de alunos no município e a inexistência de uma escola que atendesse as crianças, jovens e adultos do bairro das Malvinas trouxe à tona a necessidade de uma escola para aquela comunidade. Sendo assim, buscando suprir a falta de oferta de ensino naquela área, foi fundada em fevereiro de 2001, pelo então Secretário de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, Carlos Alberto Pinto Mangureira, no governo de José Targino Maranhão, a E.E.E.F.M Severino Barbosa Camelo, também conhecida como Escola Padrão. Situada no bairro das Malvinas, a escola atualmente atende a alunos da zona urbana e rural de todo o município, como também de municípios vizinhos.

A escola tem 18 anos de existência, foi construída num terreno que abrange 9.200m² com uma área construída de 4.200m², com uma estrutura moderna e bem conservada com a parte física estruturada da seguinte forma: 12 (doze) salas de aula, 8 (oito) banheiros que se subdividem para o uso dos alunos, professores e funcionários, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) sala de diretoria, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de professores, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) cantina, 1 (uma) quadra poliesportiva e toda a escola possui rampas para facilitar o acesso a deficientes físicos.

A E.E.E.F.M. Severino Barbosa Camelo oferece ensino nos três turnos, sendo pela manhã ensino fundamental I, II e ensino médio com 338 alunos, à tarde ensino fundamental I, II e ensino médio com 395 alunos e a noite EJA primeiro segmento e segundo segmento e ensino médio com 556 alunos, totalizando 1339 alunos matriculados. A escola conta com um corpo docente composto por 46 professores, 1 gestora geral e 1 gestora adjunta, 1 coordenadora, 1 secretária geral e 2 assistentes de secretária, não possui equipe técnica e a

equipe de apoio é composta por 6 merendeiras, 4 porteiros, 3 auxiliares de limpeza esta equipe se subdividem por turno de funcionamento da escola.

4.3. Perfil dos Professores que participaram da Formação Continuada e das Entrevistas.

Quadro 1: Perfil Acadêmico dos Professores que participam da Formação Continuada.

PROFESSOR 1	Formação em Biologia. Leciona biologia no ensino médio e ciências no fundamental II;
PROFESSOR 2	Formação em Pedagogia. Leciona na EJA;
PROFESSOR 3	Formação em Pedagogia. Leciona na EJA;
PROFESSOR 4	Formação em História. Leciona História no fundamental II e Artes na EJA;
PROFESSOR 5	Formação em Pedagogia. Leciona no fundamental I;
PROFESSOR 6	Formação em Pedagogia. Leciona no fundamental I e EJA;
PROFESSOR 7	Formação em inglês. Leciona no fundamental II;
PROFESSOR 8	Formação (não informada). Leciona matemática;
PROFESSOR 9	Formação em História. Leciona História e Artes;
PROFESSOR 10	Formação em Pedagogia. Leciona no fundamental I;
PROFESSOR 11	Formação em Geografia. Leciona no fundamental II e EJA;
PROFESSOR 12	Formação em Pedagogia. Leciona no fundamental I;
PROFESSOR 13	Formação (não informada). Leciona Ciências.

Fonte: Autora

Quadro 2: Perfil dos Professores que participaram das entrevistas.

	Professor -1	Professor -2	Professor - 3
Formação	História	História	Pedagogia
Etapa de Ensino	Médio e EJA	Fundamental II e Médio	Fundamental I
Disciplinas que ministra	História	História	Português, Matemática, Ciências, História, Geografia
Turnos de Trabalho	Manhã, Tarde e Noite	Manhã e Tarde	Manhã e Tarde
Contratado	Não	Sim	Não
Efetivo	Sim	Não	Sim
Nº de Escolas que Trabalha	2	1	1
Faixa salarial	Aproximadamente R\$ 4.000	Aproximadamente R\$ 2.000	Aproximadamente R\$ 3.000

Fonte: Autora

4.4 Descrição e Análise dos Encontros e das Entrevistas.

1º Encontro.

Quadro 3. Pauta do 1º Encontro de Formação Continuada.

1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – BOQUEIRÃO, PB: 20/07/2018	
1º MOMENTO	Apresentação do grupo
2º MOMENTO	Dinâmica (Direitos e Deveres)
3º MOMENTO	Apresentação do projeto
4º MOMENTO	Contextualização histórica sobre os direitos humanos com foco nos direitos das crianças.
5º MOMENTO	Ciclo de debates
6º MOMENTO	Encerramento

Fonte: Autora

No dia 20 de julho de 2018 realizamos o nosso primeiro encontro de formação com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camelo. O encontro foi iniciado com uma dinâmica na qual os professores em formação deveriam classificar algumas frases que receberam em direitos ou deveres. Esse momento inicial permitiu que todos ficassem descontraídos e participativos, permitiu também que pudéssemos realizar uma avaliação inicial acerca do conhecimento prévio sobre direitos humanos daquele grupo.

No segundo momento o projeto foi apresentado por meio da exposição de um banner no qual todos tomaram conhecimento da temática do projeto, nossos objetivos e metodologias que pretendemos adotar até o término desta formação.

Finalizando este primeiro encontro, fizemos uma breve explanação sobre a história dos direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes e convidamos o grupo para um debate para que juntos pudéssemos dar uma definição para o que de fato são os direitos humanos. Foi uma experiência interessante, pois revelou um grupo dividido entre duas opiniões distintas. A primeira opinião partiu de um professor que atuava no Conselho Tutelar da cidade e que defendia com veemência os direitos das crianças e dos adolescentes, além de reafirmar a importância dos direitos humanos para a garantia de dignidade e paz. O segundo posicionamento partiu de outro professor que questionava a legitimidade desses direitos, uma vez que, com raízes europeias, não respeitava a diversidade e, em sua opinião, garantia-lhe o

direito de não concordar com aquelas Convenções. Através dos discursos sustentados pelos dois professores observamos que havia ali uma divergência quanto à concepção de criança e adolescente que segundo Ariès (1961) apud Rosemberg e Mariano (2010, p. 694), corresponde a “visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual”. Logo, compreendemos que a influência do contexto do primeiro professor, defensor dos direitos, atuante no Conselho Tutelar da cidade fazia dele um defensor que, em sua fala, era permeado pela corrente protecionista e ao mesmo tempo liberacionista abordada pelas autoras, mas que o conteúdo do seu discurso não carregava nenhuma reflexão crítica sobre as duas correntes que se mostravam, através da sua expressão, congruentes. Conhecendo as tensões existente entre ambas as correntes, observamos a superficialidade das discussões acerca dos direitos das crianças no Brasil.

A partir desses dois pontos de vista, os demais profissionais se expressavam fazendo relatos, acerca dos direitos humanos e contavam experiência nas quais em sua grande maioria se reconheciam como vítimas do desrespeito de seus direitos. Essa reflexão fez com que alguns chegassem à conclusão que esses desrespeitos são ocasionados pela falta de conhecimento e que a grande maioria das pessoas que reivindicam seus direitos são aquelas em situação de marginalização que, privadas de suas liberdades, apelam para o respeito aos seus direitos. Por essa razão, muitas vezes os direitos humanos são rechaçados e são renomeados para “direitos dos manos”, perdendo assim o seu caráter de proteção integral e protegendo apenas uma parte da população, os transgressores. Com essa reflexão, os professores perceberam que a falta de conhecimento geral da população faz com que injustiças continuem acontecendo.

Chamou-nos a atenção o comentário de uma professora que ao falar sobre trabalhar os direitos humanos em seu cotidiano, disse concordar com a exposição dos direitos em cartazes fixados nas paredes da sala, mas que achava importante expor também os deveres. Esta fala mostrou que é preciso compreender que não existe direito sem dever e que um não pode estar dissociado do outro. Todo direito traz consigo um dever. Tendo em vista que esta formação pretende incorporar a temática dos direitos humanos no cotidiano da comunidade escolar através do exercício prático destes direitos. Evitando exposições apenas teóricas que se distanciam da realidade vivida para que assim todos possam exercer seus direitos com plenitude.

A partir das narrativas dos professores percebemos a falta de conhecimento sobre o ECA e os Direitos Humanos, pois, apesar de relatarem que fazem uso desses instrumentos, nota-se que há um entendimento de que essas leis protegem, apenas os que venham a

transgredir tais normas. A formação continuada em direitos humanos e direitos das crianças é um meio de qualificar o professor, para saber lidar com as questões que surgem, no dia a dia da sala de aula, para aprender a utilizar o ECA no currículo escolar, no qual ele saberá quais direitos deve garantir e quais deveres devem ser cobrados dos seus alunos e pensar como será a abordagem do ECA no seu planejamento. A atuação dos professores deve ser pautada numa postura crítico reflexiva, que contribua para a cidadania e, assim formem alunos cidadãos, críticos e conseqüentemente reflexivos.

O professor precisa assumir seu papel de aprender para poder ensinar, de buscar um referencial formativo, preparando-se para melhorar sua prática, adquirindo instrumentos necessários, que contribuem para a efetivação de direitos e para a formação de um profissional crítico reflexivo, que valoriza sua experiência, compreende como devem ser os processos de ensino e aprendizagem e busca criar estratégias para sua prática, para que assim possa promover mudanças e inovar na qualidade do ensino oferecido, alcançando os objetivos esperados. Neste sentido, entendemos que os professores podem atuar como agentes de mudança, pois a partir do momento que perceber o ECA como um importante texto para ser trabalhado na perspectiva da formação cidadã, encontrará condições para garantir o exercício pleno da cidadania, que é o principal objetivo da educação e, assim promover a mudança da sociedade.

Fotografia 1- Primeiro Encontro da Formação Continuada.



Fonte: Autora.

2º Encontro.

Quadro 4 – Pauta do 2º Encontro de Formação Continuada.

2º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – BOQUEIRÃO, PB: 14/09/2018	
1º MOMENTO	Ginástica Laboral (Tiago).
2º MOMENTO	Apresentação dos artigos do ECA (Helena, Jaqueline, Jussimayara e Keyla).
3º MOMENTO	Apresentação do vídeo (ECA em versos do poeta Aziel Lima)
4º MOMENTO	Divisão dos grupos (Reflexão sobre os possíveis momentos de desrespeito aos direitos de crianças e adolescentes no ambiente escolar).
5º MOMENTO	Encerramento.

Fonte: Autora

O segundo encontro da formação continuada foi realizado no dia 14 de setembro de 2018 e foi iniciado com um *feedback* do nosso último encontro, na sequência, apresentamos para os que estavam presente os significados das palavras liberdade, dignidade e respeito. Assim, com esta abordagem inicial, falamos sobre as Disposições Preliminares que estão no ECA e discorrem sobre a integralidade da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Informa sobre o que diz a Lei quanto à prioridade e omissão por parte da família, sociedade e Estado de casos que envolvem crianças e adolescentes. Prosseguimos com a apresentação de alguns direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes que lhes assegura vida, saúde, liberdade, respeito e dignidade. Também apresentamos ao grupo um vídeo de uma reportagem de um cordel sobre o ECA na escola: “Cordel “ECA em versos” – Poeta Aziel Lima”. A professora/coordenadora do projeto, Lenilda Cordeiro de Macêdo, presenteou a escola com este mesmo cordel e sugeriu que fosse utilizado como recurso didático no dia-a-dia dos professores e professoras o vídeo apresentado e também as questões elencadas por nosso grupo: “1. Quais dos direitos apresentados não são garantidos às crianças e adolescentes no ambiente escolar? 2. Quais deveres não são exercidos no ambiente escolar e na comunidade?” As questões foram respondidas por eles em uma folha e também debatidas entre todos.

Um dos professores relatou que se sente covarde ao presenciar marcas de agressão em um de seus alunos e não tomar nenhuma atitude. “A omissão, sobre o tratamento violento da família com os alunos, dos que deveriam garantir os direitos às crianças”. Também sobre o direito à saúde pública o mesmo professor relatou: “Percebemos que muitas alunas desta

comunidade escolar são desassistidas de uma efetiva saúde pública”. Apesar disso outro professor disse: “Dentro da comunidade escolar muitos direitos são garantidos, como o direito ao respeito, o direito à alimentação e o direito à educação de qualidade”.

Com isso, concluímos que as respostas mais frequentes entre eles foram às questões que faltam para crianças e adolescentes da escola: saúde, respeito entre os alunos, valorização da escola por parte da família. Além disso, relataram que alguns alunos chegam à escola com fome, porque falta comida em casa e existem diversos tipos de violências na comunidade, tudo isso reflete, consideravelmente no ambiente escolar interferindo na aprendizagem dos alunos e levando os professores e professoras da escola a preocuparem-se com essas questões buscando soluções. Também percebemos que todos os professores presentes fizeram análises externas, mas não realizaram um auto avaliação no que diz respeito ao relacionamento deles com os alunos. E nos restou a dúvida: Será que eles respeitam os alunos? Estão disponíveis para ouvir as crianças e adolescentes? Os respeitam assim como querem ser respeitados? Infelizmente, com o avançar das horas, não tivemos mais tempo para instigar o grupo até que obtivéssemos todas estas respostas.

Refletimos um pouco sobre o número de professores participantes desta segunda formação. Várias justificativas surgiram para a ausência de muitos e isto é uma coisa que muito nos preocupa, pois, observando o atual cenário nacional onde todos os dias perdemos nossos direitos e a crueldade se personifica, é preocupante a falta de interesse pelo ser humano. Enquanto nos dispomos a cumprir nossa função de aperfeiçoar a qualidade da educação, através da oferta de formação continuada para o corpo docente e técnico da escola, nos deparamos com certo desinteresse desses profissionais.

A partir das narrativas dos professores percebemos que não há um engajamento dos mesmos nem da instituição para garantir os direitos básicos das crianças e adolescentes, muitas vezes se tornam omissos frente as violências sofridas pelos alunos, embora reconheceram não fazer o bastante, ou seja o que está disposto no ECA, que obriga a comunicação ao órgão competente, sobre qualquer tipo de violência contra crianças e adolescentes. Mais uma vez exige-se do professor um pensamento reflexivo, pois ele precisa possuir os conhecimentos necessários para agir nessas situações em que são identificadas as violências, enfatizando, dessa forma, o papel ativo do professor no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao mesmo não só ensinar conteúdos, mas também orientar e aconselhar em questões que se fazem necessárias como as violências de diversos tipos.

Desta forma, os professores devem buscar estudar e participar de formações que lhes possibilitem a reflexão sobre o ECA e os Direitos humanos. Pois, como um professor que não

que não reconhece os seus próprios direitos, que às vezes não sabe nem como defendê-los, pode ensinar aos seus alunos sobre o exercício desses direitos, como ele vai encorajar seus alunos a buscarem tais direitos, se ele mesmo não conhece, não sabe do que trata o ECA, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, dentre outros tratados internacionais. Compreender o papel do professor como mediador do processo educacional mostra a importância de uma formação continuada, para que a partir disso possa transformar não só a sua prática, mas também a sociedade.

Percebemos, que pelo pouco número de professores presentes neste encontro, pouca valorização pela formação, pois menos de 10% do corpo docente participou dos encontros e isso nos leva a pensar em estratégias para melhorar, fazer o professor refletir sua prática e pensar/planejar situações que se aproximem da sua realidade. “Nas construções de práticas transformadoras, o educador reflete com o objetivo de uma maior compreensão das ações e relações existentes na sala de aula. Esse posicionamento o distancia das ações rotineiras.” (SCHETTINI; HAWI, 2008, p. 12). Este pode ser um ponto de que corrobora para aumentar o interesse dos demais, pensar também na coletividade, na participação de todos, seja de forma individual ou coletiva pode propiciar uma interação nesse processo formativo tão importante para mudar a realidade dessa comunidade escolar que necessita de auxílio para poderem exercer sua cidadania.

Fotografia 2 – Segundo Encontro da Formação Continuada.



Fonte: Autora.

3º Encontro.

Quadro 5 – Pauta do 3º Encontro de Formação Continuada.

3º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – BOQUEIRÃO, PB: 30/11/2018	
1º MOMENTO	Apresentação do vídeo (Conhecendo o Eca com a Renatinha)
2º MOMENTO	Construção do projeto pelo grupo.
3º MOMENTO	Socialização do projeto construído.
4º MOMENTO	Encerramento.

Fonte: Autora

No dia 30 de novembro de 2018 realizamos nosso terceiro encontro de formação continuada. Iniciamos às 15h com a apresentação do vídeo selecionado, em seguida falamos sobre a dinâmica deste encontro e realizamos uma breve exposição das propostas pensadas. Foi muito interessante observar a empolgação do grupo com os materiais apresentados e com a proposta de iniciar a construção de um projeto. Durante a exposição conversamos com os professores a maneira com a qual eles poderiam inserir a temática em seu cotidiano sem precisar desviar-se do conteúdo obrigatório.

Aproveitamos para falar sobre a insatisfação do nosso grupo quanto ao envolvimento dos demais membros da escola e agradecer aos que ali permaneceram e demonstraram respeito com esta temática tão importante. Após este momento, devido ao número reduzido de participantes (5 professores participaram deste encontro de formação) formamos um grande grupo para definirmos as partes que são necessárias para a construção do projeto. Ao ser questionados em relação ao problema que seria trabalhado, o professor presente, graduado em história, reiterou o que já havia dito no encontro anterior. Ele disse que havia uma grande falta de respeito entre os educandos e desta vez ele foi interrompido por sua colega, também professora, graduada em pedagogia, que afirmou que o desrespeito também estava presente no corpo docente da escola. Alegou que se sentiu muito desrespeitada por um comentário de outro colega que insinuou que os professores com mais idade não eram tão capazes quanto os mais novos. Assim, ao invés de fazer um projeto voltado apenas para os alunos foi resolvido que este projeto englobaria toda a comunidade escolar.

Todavia, observamos que apesar de haver democratização nas escolas através da instauração do Conselho Escolar, a figura do estudante nesta entidade é apenas figurativa, como foi colocado por um professor ao dizer que os alunos não tinham interesse em participar das reuniões e confirmado pela diretora adjunta que afirmou que eles não faziam parte durante

as tomadas de decisões. Sugerimos que as representações de sala, já existentes na escola, fossem reorganizadas de modo que possibilitassem uma maior interação com a comunidade escolar e recebessem atribuições que exigissem maiores responsabilidades. Para tanto, sugerimos, mais uma vez, que da mesma forma que nós havíamos realizado esta formação com eles, eles também realizassem formações com os alunos eleitos. Pois só assim, trazendo-lhes à consciência de suas funções e as responsabilidades que possivelmente assegurarão uma considerável melhoria na qualidade do ensino, serão formados cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Portanto, quanto às definições realizadas para o projeto ficou decidido que o artigo 17º do ECA (1990) o qual diz 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, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” norteará a construção e execução do projeto. Assim, ficou definido que:

Quadro 6: Esboço do Projeto Sobre a Cultura do Respeito na Escola

PROBLEMA
Como o trabalho com o respeito pode melhorar o ambiente escolar e as relações nele existentes para a promoção de um ambiente escolar e social saudável?
OBJETIVO GERAL
Desenvolver uma cultura do respeito na comunidade escolar.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar o reestabelecimento do respeito à autoridade dos professores e professoras da instituição; ● Discutir o Regimento Escolar com toda a comunidade escolar; ● Realizar eleições para representantes de sala e delegar funções que auxiliem o bom andamento do trabalho pedagógico; ● Realizar capacitações e oficinas com os alunos representantes para esclarecer a função e atividades deste projeto; ● Trabalhar os direitos humanos com os alunos; ● Realizar palestras com psicólogos, médicos, dentistas, Conselho Tutelar para que sejam reforçados os conhecimentos acerca dos direitos dos cidadãos.

Fonte: Autora

Estes foram alguns pontos definidos pelo grupo que acatou a sugestão de se organizarem em um grupo de trabalho, que tem por função inicial executar alguns destes objetivos e se responsabilizar pela elaboração e execução do projeto. Também sugerimos que este grupo de trabalho seja permanente e que para um próximo projeto os membros sejam escolhidos através de eleição. Com a elaboração do projeto os professores precisaram pensar em situações que permitissem a reflexão de como poderiam trabalhar sobre o respeito no ambiente escolar.

Assim, finalizamos este ciclo de formação e apesar do número reduzido de participantes, este último encontro fez surgir a esperança de que nosso trabalho floresça naquela escola. A empolgação dos envolvidos nos deixou otimistas. A proposta da formação de enfatizar a prática confirma a responsabilidade do professor como facilitador, mediador da aprendizagem. Tal formação deve ser marcada pelas especificidades e singularidades do grupo que está recebendo a formação, de forma que cada membro da comunidade escolar venha a ser autor do processo educacional emergente, isto é, do processo educacional, que busca a efetivação de uma cultura de direitos.

Ressaltamos a importância da formação continuada em Direitos Humanos e Direitos das crianças e adolescentes estar sempre pautada na aproximação da teoria e da prática e, sobretudo, ser trabalhada de forma interdisciplinar e na coletividade, por meio de metodologias participativas. Para que os professores estejam preparados para trabalhar tais temáticas é necessário não só introduzir novos conhecimentos, mas respeitar o que cada professor, participante da formação, traz de conhecimentos prévios, acerca dos direitos discutidos. Para Facci “Os formadores de professores devem, então, propor situações de experimentação que permitam a reflexão, assim como os professores precisam refletir sobre o seu trabalho de ensinar” (FACCI, 2004, p. 49). Isso foi o que buscamos com as oficinas da formação, promover a reflexão das práticas educativas dos professores e, assim identificarem se estavam violando ou garantindo algum direito no seu trabalho de ensinar.

Fotografia 3 – Terceiro Encontro da Formação Continuada.



Fonte: Autora.

4.5 Análise da Entrevista

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 estabelece em seu artigo 32 que o ECA deve constar no currículo das escolas de Ensino Fundamental I e II. Portanto, além das formações realizadas buscamos identificar, através de uma entrevista, realizada com 3 professores, qual o impacto do projeto de formação continuada em Direitos Humanos e Direitos das Crianças e Adolescentes, no que diz respeito ao trabalho com o ECA e os direitos humanos, no currículo escolar; quem realiza esse trabalho, se há uma orientação para isso? Se o projeto que foi iniciado na oficina de formação foi ou está sendo implementado? Se a formação contribuiu de alguma forma para trabalhar o ECA na escola? E quais foram as dificuldades para a inclusão dos conteúdos do ECA e de Direitos Humanos no currículo da escola?

A realização da entrevista foi feita pela pesquisadora, no mês de novembro de 2019 a 03 (três) professores que participaram de todos os encontros da formação. No momento da entrevista houve uma conversa sobre o projeto que foi desenvolvido e apresentado o objetivo dessa pesquisa. O número de entrevistas avaliadas será de 03 (três) ou seja 100% das

entrevistas realizadas. Para preservar o anonimato dos participantes cada professor recebeu uma codificação, através das letras A, B e C, para a utilização da análise dos dados coletados.

A primeira pergunta da entrevista apresentou o seguinte questionamento: Como está sendo realizado o trabalho com o ECA e Direitos Humanos na escola? (Quem faz, quem orienta os professores?). As respostas foram:

Professor A: Na escola não há um trabalho direto, específico com o ECA ou com Direitos Humanos. É comum os professores e a gestão trabalharem de forma esporádica, especialmente, quando ocorre um problema que exige uma dessas leis/normas.

Professor B: Um trabalho de conscientização e discussão em sala de aula, organizado pelos próprios professores, mesmo que de forma isolada, partindo das temáticas surgidas no cotidiano escolar.

Professor C: Sempre falo de direitos e deveres de cada um, conforme o conteúdo do dia. Não temos nenhum orientador nessa área.

As respostas dos 3 professores entrevistados evidenciam que o trabalho com o ECA e os Direitos Humanos não está sendo realizado coletivamente na escola, mas de forma esporádica e individual e que não há nenhum envolvimento ou orientação por parte da gestão, deixando de efetivar o que foi dito na formação continuada. Vale salientar, que não exigimos do professor que atue como profissional do direito, ou mesmo psicólogo, sociólogo ou assistente social. Esperamos, apenas que, como profissional da educação use de tais conhecimentos para uma intervenção específica e própria da sua profissão, de maneira a alcançar os objetivos propostos pelo ECA (FERREIRA, 2008, p. 94).

A segunda pergunta da entrevista buscou saber se o projeto que iniciamos na oficina de formação continuada foi ou está sendo implementado? As respostas foram:

Professor A: Não. Após o fim da formação continuada na escola, não houve mais nenhuma reunião, debate ou orientação a respeito do tema.

Professor B: Parcialmente, e por alguns professores, haja a vista que não houve o engajamento de todos.

Professor C: Não. Infelizmente está parado.

A partir das respostas foi formado o quadro a baixo

Quadro 7 – Análise de dados da questão 2.

PROFESSOR	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
A		X	
B			X

C		X	
---	--	---	--

Fonte: Autora

Ao analisarmos as respostas dos professores percebemos que não há um consenso na implementação do projeto, inferimos que, de forma geral, o projeto não foi implementado, considerando a falta de engajamento, a ausência de trabalho coletivo. Ou seja, nem mesmo os professores que participaram da formação, realizaram ações para implementar o projeto no dia a dia das atividades da instituição.

A terceira pergunta da entrevista procurou saber se a formação continuada contribuiu de alguma maneira para o trabalho com o ECA na escola. As respostas foram.

Professor A: Pelo que sei ou percebo na escola de forma geral não. Particularmente, procuro tomar minhas decisões pedagógicas a partir do ECA e dos Direitos Humanos como uma bússola orientadora, especialmente com os direitos dos alunos.

Professor B: Sim. Contribuiu, principalmente no tocante ao conhecer o ECA, fazendo relação ao cotidiano da comunidade.

Professor C: Sim. Pois estamos sempre voltados para o bem-estar do alunado e trabalhamos para que sejam atendidos em seus direitos.

Pelo teor das respostas, houve pouca apropriação do que se trabalhou na oficina de formação, utilizando o ECA, apenas como instrumento para solucionar problemas que venham a surgir no cotidiano da escola, funcionando como um ajustamento disciplinar. O ECA e os direitos humanos devem ser discutidos/ estudados, em função da formação cidadã das crianças e adolescentes, não apenas para solucionar questões pontuais. O professor deve apoiar-se no ECA para propor a concretização da cidadania de seus alunos. Assim “ a formação do professor como um intelectual crítico reflexivo é de extrema importância, para que consiga formar o aluno cidadão” (FERREIRA, 2008, p. 104).

A quarta pergunta da entrevista buscou saber quais as dificuldades/limites para que se implementasse o conteúdo do ECA ou Direitos Humanos no currículo da escola. As respostas foram.

Professor A: Acredito que o currículo do ensino médio, ao meu ver, é o mais adequado para trabalharmos com os temas, o do Estado da Paraíba já está saturado, com diversas disciplinas além das “tradicionais” do ensino, inclusive diminuindo cargas horárias para poder encaixar as novas disciplinas. Acredito que a forma que pode haver para encaixá-las é nas escolas integrais, pois os alunos passam o dia todo na escola, podendo dessa forma, haver mais possibilidades de introduzir o ECA e Direitos Humanos como disciplinas regulares.

Professor B: Muito conteúdo da grade curricular a se cumprir durante o ano letivo, exaurindo todo tempo. Outra dificuldade é a falta de motivação da maioria das pessoas que compõe a comunidade escolar que não se dispõe a engajar-se no projeto.

Professor C: Creio que essa decisão venha da regional, ou através do PPP (Projeto Político Pedagógico) ou PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica) da escola. Se depender da escola podemos lutar por isso.

As falas dos professores evidenciam que não há uma integração dos conteúdos do ECA e dos Direitos Humanos no currículo da escola, os professores acabam culpabilizando a excessiva carga horária das disciplinas obrigatórias, como empecilho para incluir no currículo e, assim deixando de trabalhar tais conteúdos com os alunos. Também, não há um planejamento por parte da gestão nem da coordenação da escola para que os conteúdos sejam incluídos de forma interdisciplinar. O ECA e os direitos humanos não devem se transformar em uma disciplina escolar, trabalhado apenas por um professor. A educação em e para os direitos humanos deve ser um princípio do currículo escolar, ou seja, deve perpassar todas as disciplinas. Deve ser vivida no cotidiano escolar, por isso não cabe em uma disciplina, mas deve ser discutida e vivida por toda a comunidade escolar, através de projetos, de oficinas, dentre outras estratégias. Os direitos humanos e o ECA devem estar presentes nas práticas curriculares, de forma transversal e interdisciplinar. Isto porque, a formação cidadã, o reconhecimento dos direitos e deveres tem mais potencialidade de ocorrer quando se pratica, extrapolando o discurso, muitas vezes vazio ou superficial.

Este cenário demonstra que o está posto no artigo 32 da LDB é, parcialmente, cumprido, há uma certa resistência em se aplicar o ECA nas escolas, talvez por receio de informar aos alunos que eles têm direitos, os profissionais da educação ainda não perceberam que, “a partir do momento em que o professor bem compreender o novo paradigma, ele perceberá na lei uma aliada imprescindível para sua atuação docente e, assim atuando, apresentará condições para a mudança da sociedade” (FERREIRA, 2008, p. 110).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, concluímos que o projeto sobre o Estudo do ECA nas escolas para a sua conseqüente implementação no currículo escolar é muito relevante. Pois apesar de todos os professores e até mesmo alguns alunos saberem o que são direitos humanos e o ECA, já terem ouvido falar, são informações superficiais que não possibilitam aos professores um trabalho mais qualificado, de forma transversal, no currículo e, também, não garante aos alunos, crianças, adolescentes reivindicarem seus direitos e praticarem os deveres necessários a convivência ética e cidadã na escola e na sociedade.

De forma resumida, apesar de não termos atingido o nosso objetivo de atingir cerca de 40 professores e não termos realizado oito encontros, totalizando 30 horas de formação, talvez tenhamos despertado nos professores, gestores, e demais pessoas da comunidade, a necessidade e o desejo de trabalhar com a temática dos direitos humanos com foco no ECA no currículo escolar. O estudo apontou que é urgente o trabalho com os direitos humanos na comunidade escolar, pois as crianças e adolescentes sofrem violação de seus direitos dentro da própria escola, quando colegas se utilizam de atitudes desrespeitosas, de prática de *bullying*, dentre outras. Ademais, eles relatam a necessidade de uma intervenção também, no que tange a determinadas práticas oriundas do ambiente familiar dos estudantes, a exemplo de violência doméstica e abuso.

Por fim, ao analisarmos as respostas do questionário constatamos que o ECA é apenas trabalhado circunstancialmente, ou seja, em ocasiões que ocorre algum problema, ou seja, o trabalho com o ECA e com os direitos humanos não faz parte da proposta pedagógica da escola, não é um projeto pensado e elaborado e praticado pelo coletivo escolar. Nesse cenário, verificamos a necessidade de se buscar junto à Secretaria de Educação do Estado da Paraíba a implementação de cursos de formação continuada para os profissionais, que já atuam nas instituições educacionais do Estado, pois talvez vindo da instância maior da educação estadual haja um maior engajamento por parte daquela comunidade escolar.

Diante do exposto entendemos que o projeto teve o mérito de aguçar as discussões e de levar os professores a refletir e propor estratégias para, inicialmente, mudar a realidade interna da escola, através de uma proposta de trabalho sobre o respeito. E, para isto, se refletiu sobre a necessidade de se construir um ambiente democrático dentro da escola, de forma tal, que estudantes, professores e gestores, dentre outros atores escolares, pudessem criar espaços de discussão, de escuta e, conseqüentemente construir propostas coletivas de enfrentamento

aos episódios de desrespeito entre os estudantes e entre estes e professores. Constatamos que a cultura do desrespeito, do *bullying* pode ser desconstruída, de forma progressiva, a partir da vontade e da ação dos atores escolares, professores, alunos e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Ao finalizarmos esta pesquisa, não encerraremos por aqui a discussão sobre a importância da formação continuada em Direitos Humanos e Direitos das Crianças e Adolescentes para os profissionais da educação, mas buscaremos estratégias para melhorar cada dia mais, demonstrando a importância de um trabalho crítico nessa área de formação de Direitos, para que assim, possamos transformar, quem sabe, a realidade escolar, no que tange as relações e a convivência no espaço escolar e na sociedade, por meio de discursos e práticas, pautados no respeito aos direitos e no cumprimento dos deveres.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aline Soares Storch. AFONSO, Maria Lúcia Miranda. **A educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: Formação de Sujeitos de Direitos.** 2018. 15 p. Artigo ISSN 1982-7199 disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14244/198271991887> > Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 46-60, jan./abr. 2018.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988.

_____, Decreto Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. **Departamento Nacional da Criança a- DNC.** Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 21 de out. de 2019.

_____, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.**

_____, Lei Federal nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, **Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS.** Brasília: 1993.

_____, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.**

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: CANDAU (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **De menor a cidadão: notas para uma história do novo Direito da Infância e da Juventude no Brasil.** Brasília: CBIA-Ministério da Ação Social, 1991.

DELPRIORE, MARY (ORG.). **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 444 p.

DIAS, Adelaide Alves. Direitos Humanos na Educação Superior. In: FERREIRA, L. F. G. et. al. (Orgs.) **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 17-25, 2010.

Direitos Humanos de Crianças e adolescentes. 20 anos de Estatuto. Secretaria dos Direitos Humanos, Brasília. BRASIL, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da**

psicologia vigostskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor: reflexos de sua formação e atuação**, São Paulo: Cortez, 2008.

FLORENTINO, Manolo e GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico**, Rio de Janeiro, c.1790-c.1850. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUNDAÇÃO PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – FIA. 2008. **Linha do tempo**. Disponível em: < <http://www.fia.rj.gov.br/> > Acesso em: 19 de ago. de 2019.

GIMENEZ, Melissa Zani. **Uma questão de cidadania: Reflexões acerca da inclusão do ECA nos currículos escolares como possibilidade de prevenção de atos infracionais junto à escola**. RIDB, Ano 2 (2013), nº 9, 9497-9519. ISSN: 2182-7567. Disponível em: <http://www.idb-fdul.com> Acesso em: 29 de outubro de 2019.

GOHN, Maria Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOCHMAN, Gilberto; LIMA, Nízia. **Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitário da primeira república**. In: HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KANTHACK, Elizabeth Dias. **Direito à educação: o real, o possível e o necessário. A doutrina da proteção integral**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Direito do Estado. Orientadora: Profa. Dra. Maria Garcia. São Paulo, 2007.

KRAMER, S. (Org.). **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica** - Diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e o ato infracional**. São Paulo: J. Oliveira, 2002.

LONGO, Isis S. **Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infanto-juvenis**. Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo mar/2010. Disponível em: < <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a13.pdf> > Acesso em 20 de out. de 2019.

MATTIOLI, Daniele Ditzel. **A Expressão do Direito no Espaço Escolar: Direito Educacional e Estatuto da Criança e do Adolescente na Perspectiva da Educação em Direitos**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2012.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. IN: **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. Organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves. – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

OLIVEIRA, Josiane Toledo. **O código de menores Mello Mattos de 1927: a concepção de menor e de educação no período de 1927 a 1979**. 2014. 44 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

PASSETI, Edson. **As crianças brasileiras: um pouco de sua história**. Texto mimeografado [S.I: s.n].

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

POLETTI, Leticia Borges. **A (Des) Qualificação da Infância: A História do Brasil na Assistência dos Jovens**. UCS. Caxias do Sul. 2012.

REGO, Mauro Lopez. **A responsabilidade social como resposta do Sistema S ao ambiente institucional brasileiro pós-década de 1990: o caso do SESC**. 2002. 86 f. Dissertação (Mestrado Executivo) Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 2002.

ROSSATO, L.; LÉPORE, P.; CUNHA, R. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. 2^a ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

SCHECAIRA, Sérgio Salomão. **Sistema de garantias e o direito penal juvenil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

SERRA, Artemis Soares. **Esqueceram de Mim: Política Públicas para Crianças e Adolescentes; renovação e conservadorismo**. In. Leite, L. , Leite, M., Botelho, A. Juventude, Desafiliação e Violência. Rio de Janeiro: Contra capa, 2008.

SILVEIRA, Jéssica Ziegler de Andrade. **A Proteção Integral e o Melhor Interesse da Criança e do Adolescente: Uma Abordagem à Luz da Lei N. 8.069/90**. 2015. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

SOUZA NETO, João Clemente de. **História da Criança e do Adolescente no Brasil**. Revista unifeo, revista semestral do Centro Universitário FIEO – ano 2, nº 3 (2000).

TEODOSIO, G. N. **Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM, p. 1-3.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VITORIA, Marjoly Silva da. **Quem são os Inimputáveis?**. Jusbrasil. São Paulo, 2017. Disponível em: < <https://marjoly.jusbrasil.com.br/artigos/454087924/quem-sao-os-inimputaveis>> Acesso em 20 de out. de 2019.

APÊNDICE A – ENTREVISTA

ENTREVISTA

1. COMO ESTA SENDO REALIZADO O TRABALHO COM O ECA E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA? (QUEM FAZ, QUEM ORIENTA OS PROFESSORES?).
2. O PROJETO QUE INICAMOS NA OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA FOI OU ESTÁ SENDO IMPLEMENTADO? (JUSTIFIQUE).
3. A FOMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUIU DE ALGUMA MANEIRA PARA O TRABALHO COM O ECA NA ESCOLA? (JUSTIFIQUE).
4. QUAIS DIFICULDADES/LIMITES PARAQUE SE IMPLEMENTE O CONTEUDO DO ECA OU DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA ESCOLA? (JUSTIFIQUE).