



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (ICH)
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL (SER)

**O FOMENTO À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL**

GUILHERME AUGUSTO TORQUATO DE OLIVEIRA PEREIRA

BRASÍLIA

2019

GUILHERME AUGUSTO TORQUATO DE OLIVEIRA PEREIRA

**O FOMENTO À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

Professora Orientadora: Dra. Mariléia Goin

BRASÍLIA

2019

GUILHERME AUGUSTO TORQUATO DE OLIVEIRA PEREIRA

**O FOMENTO À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL**

O candidato foi considerado _____ pela banca examinadora.

Prof^ª Doutora Mariléia Goin

Orientadora

Prof^ª Doutora Miriam de Souza Leão Albuquerque

Membro Interno

Prof^ª Mestra Ana Paula Penante Nunes

Membro Externo

Brasília, 10 de setembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de cursar e concluir a graduação em Serviço Social na Universidade de Brasília, a qual possibilitou o meu crescimento e amadurecimento pessoal. Por todo o conhecimento adquirido e pelos desafios superados, agradeço aos/às professores/as do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, que contribuíram com a minha formação crítica, reflexiva e consciente. Em especial, agradeço à professora Mariléia Goin por me orientar neste trabalho, me encorajar a abraçar o desafio de pesquisar, conhecer e escrever sobre a temática abordada que era uma novidade para mim. Suas orientações e questionamentos me enriqueciam de reflexões e me instigavam a querer buscar mais conhecimento.

Agradeço a meus pais. À minha mãe, Ângela Pereira, que acompanhou toda a minha trajetória acadêmica. Compreendo que sem ela minhas dificuldades seriam muito maiores. Se tive tempo para dedicar aos estudos, foi porque ela abriu mão do seu. Por me inspirar nos momentos de dificuldades, não deixar abaixar a cabeça e seguir até superar os desafios. Ao meu pai, Orlando Pereira, que sempre me incentivou a estudar. Sei que fez tudo o que pode e o que estava ao seu alcance para contribuir com a minha formação.

Por fim, agradeço aos meus irmãos e familiares que torceram por mim e aos/às amigos/as de turma que fizeram parte dessa história.

Gratidão a Deus por tudo isso que vivi!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como a educação básica pode constituir-se em espaço de fomento à participação política de crianças e adolescentes no Distrito Federal, enquanto elementos fundamentais para formação da consciência política desse público, a fim de elucidar estratégias que promovam o desenvolvimento e a consolidação da autonomia e o reconhecimento desses como sujeitos de direitos, ante os desafios de superar a educação como instrumento, historicamente, utilizado pela classe dominante para manutenção de sua ideologia e ante os estigmas equivocados atribuídos à política, que afastam a população da participação política. Nesse sentido, a metodologia adotada é de pesquisa quali-quantitativa de natureza exploratória, de fontes primárias e secundárias, por meio de revisão bibliográfica de materiais que abordaram sobre educação, participação política e direitos de crianças e adolescentes, disponíveis no formato impresso ou eletrônico; e de exploração de fontes documentais, de marcos legislativos nacionais e internacionais, com o emprego de roteiro norteador, que levou à constituição de um mapa de fontes de informação analítica e propiciaram a apreensão do conhecimento, científico, técnico e histórico do objeto de estudo, proporcionando a construção dos fundamentos para o desenvolvimento da investigação. Os resultados do estudo demonstram que há experiências de fomento à participação política de crianças na educação infantil do Distrito Feral, no entanto, a educação fundamental e básica ainda carecem de projetos que fomentem o exercício da cidadania ativa de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Participação Política. Crianças e Adolescentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Participação das famílias com filhos/as e enteados/as em escolas públicas, segundo as Regiões Administrativas	50
Tabela 2 – Domicílios por tipo de participação, segundo as Regiões Administrativas.....	52

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAO	Organização das Nações unidas para Alimentação e Agricultura
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDPI	Plano Distrital para a Primeira Infância
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNE	Política Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCSP	Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
STF	Supremo Tribunal Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: RESGATE HISTÓRICO E BASES LEGAIS	13
1.1 Do período colonial ao Brasil Império: educação como instrumento de catequização para os povos originários e de formação intelectual para a aristocracia.....	14
1.2 Período Republicano: educação para formar mão de obra especializada às classes populares e para o acesso ao ensino superior à elite brasileira.....	18
1.3 Período ditatorial: reformas na estrutura da educação e manutenção do modelo dual de ensino do Brasil Imperial.....	25
1.4 Redemocratização: a tentativa de universalização do acesso ao ensino às classes populares.....	29
2 EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: UMA EQUAÇÃO POSSÍVEL?.....	37
2.1 Educação para formação do sujeito político.....	39
2.2 Quem são esses sujeitos políticos?.....	41
2.3 Escola: espaço de lutas e disputas	45
3 O FOMENTO À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM CENA, A ANÁLISE NO ÂMBITO DO DISTRITO FEDERAL	50
3.1 A realidade da participação política da população do Distrito Federal.....	53
3.2 O fomento ao protagonismo de crianças e adolescentes na Educação Básica do Distrito Federal: em destaque, o Plano Distrital para a Primeira Infância e as Plenarinhas.....	57
3.3 O Serviço Social no contexto da política de educação.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

O protagonismo infanto-juvenil, na história brasileira, só foi possível a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Essas normativas passaram a considerar crianças e adolescentes sujeitos de direitos, dispendo sobre a proteção integral e assegurando direitos fundamentais. Até então, as legislações que asseguravam direitos de crianças e adolescentes tinham caráter adultocêntrico, patriarcal, menorista, autoritário e o Estado só intervinha quando esses sujeitos se encontravam em situação de perigo moral, material ou em situação irregular, ou seja, se estivessem em situações em que a família não tinha condições econômicas de garantir o seu sustento ou se tivessem cometido alguma infração penal.

Apesar da Constituição de 1988, do ECA e de outras legislações nacionais assegurarem direitos de crianças e adolescentes, esses foram construídos por adultos¹, a partir da perspectiva do que acreditavam constituir-se demandas de crianças e adolescentes. Garantir que crianças e adolescentes participem da discussão, construção e defesa de seus direitos efetiva o que prescreve essas normativas ao considerá-los sujeitos de direitos e contribui para o fortalecimento da democracia. Como considerar que uma sociedade é democrática sem a participação dos destinatários diretos na discussão e elaboração de seus direitos?

Nessa esteira, o presente Trabalho de Conclusão de Curso é fruto da experiência vivenciada na disciplina de Estágio em Serviço Social, do curso de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), realizada na Subsecretaria de Políticas para Crianças e Adolescentes (Subpolíticas) da Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (Secriança), na qual foi oportunizada a aproximação com diálogos, reflexões e críticas acerca da defesa de direitos infanto-juvenis.

O pesquisador, ao participar de eventos, como seminários, palestras, rodas de conversa entre outros, nos quais debatiam-se sobre a promoção, a proteção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, percebeu que estes tinham pouca ou nenhuma participação do público

¹ Adultocentrismo é uma construção social estabelecida historicamente pela imposição da superioridade dos adultos em relação às crianças e aos adolescentes, ou seja, compreende-se em uma relação de dominação, controle, repressão e subordinação, na qual crianças e adolescentes devem atender aos desejos e interesses de adultos. Rosenberg (apud PONTES, 2011, p. 64) define adultocentrismo como uma prática social na qual “aquele que é considerado o mais forte em sociedades competitivas olha para a infância como se procurasse um outro adulto, o adulto que a criança será. A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador”.

diretamente envolvido. A ausência de participação ficou bem evidenciada na fala de uma adolescente, que participou da elaboração do Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e de Adolescentes do DF, na qual ela chama a atenção por não haver nenhuma criança ou adolescente no lançamento do documento.

Nesse sentido, entende-se a educação básica como espaço privilegiado para construção de conhecimento, promoção das relações sociais de crianças e adolescentes e fomento à participação política, na medida em que a educação, articulada à participação política, pode possibilitar protagonismo de sua própria história e desenvolver estratégias contra os desmontes de direitos individuais e coletivos.

Portanto, é necessário efetivar a participação política infanto-juvenil no ambiente escolar para que essa se materialize também nos espaços de representação, discussão, elaboração, fiscalização e deliberação de políticas sociais e de normas destinadas à proteção, promoção e defesa de seus direitos.

O objetivo geral do trabalho, nessa via, consiste em analisar como a educação básica pode constituir-se em espaço de fomento à participação política de crianças e adolescentes no Distrito Federal, a fim de elucidar estratégias que promovam o desenvolvimento e a consolidação da autonomia e do reconhecimento destes como sujeitos de direitos ante as alterações da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 e do Projeto de Lei Programa Escola sem Partido, entre outros ataques que atingem os seus direitos.

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa consistiu em utilizar um conjunto de procedimentos técnicos e científicos, que propiciou ao pesquisador investigar o objeto de pesquisa, refletir acerca das suas múltiplas dimensões, determinações e os processos que o circunscreve, obter novos conhecimentos e, por conseguinte, apreendê-lo em sua totalidade.

Para assegurar a cientificidade da pesquisa, o pesquisador considerou os critérios de coerência, consistência, originalidade, sistematicidade, objetividade, ética, entre outros, de modo a garantir a refuta da apreensão do objeto de estudo por meio do senso comum, do idealismo e da subjetividade.

Destarte, o método materialista histórico e dialético, que busca apreender a realidade analisando as suas transformações, dada as contradições, ao longo do processo sócio-histórico, respaldou a leitura, a apreensão e a exposição do objeto de pesquisa, dialogando

com as múltiplas dimensões, ou seja, conhecendo as suas estruturas que se apresentam em constante transformação. “Toda formação histórica está sempre em transição, o que supõe visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido da produtividade” (DEMO, 1995, p. 90).

Este método possibilitou ao pesquisador absorver o conhecimento teórico e apreender a essência do movimento real do objeto científico analisado, entendido como produto dos processos sócio-históricos e reproduzi-lo como concreto pensado. “Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si” (NETTO, 2009, p. 09), tal como se apresenta o racionalismo positivista que busca apreender o objeto de estudo na sua aparência fenomênica, imediata e empírica, desconsiderando a totalidade dinâmica do objeto; ou do método fenomenológico que se fundamenta em apresentar o que é dado e em elucidar o que é este dado, sem se preocupar com a essência do fenômeno ou se o dado apresentado é uma realidade ou uma aparência.

De acordo com Gil (2008, apud PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 35):

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Nesse contexto, a abordagem foi quali-quantitativa, de natureza exploratória, de fontes primárias e secundárias, por meio de revisão bibliográfica de materiais que versaram sobre participação política, direitos de crianças e adolescentes, educação e educação básica disponíveis no formato impresso ou eletrônico; e de exploração de fontes documentais, de marcos legislativos nacionais e internacionais, com o emprego de roteiro norteador, que levou à constituição de um mapa de fontes de informação analítica, propiciando a apreensão do conhecimento, científico, técnico, histórico do objeto de estudo e a construção dos fundamentos para o desenvolvimento da investigação.

De posse do material a ser analisado, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo que facultou ao pesquisador organizar, sistematizar e obter os resultados da pesquisa. Ou seja, o pesquisador fez um estudo aprofundado das informações obtidas nos documentos com o objetivo de chegar às respostas aos seus questionamentos. “A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 1977 apud GIL, 2008, p. 152). Primeiramente, (a) Pré-análise correspondeu a fase de organização do material a ser analisado com o propósito de

operacionalizá-lo, ordenando as ideias iniciais. Essa fase iniciou-se com os primeiros contatos e com a leitura superficial dos documentos a serem analisados; (b) a Exploração do material foi a fase na qual se realizou o estudo aprofundado dos documentos escolhidos e das informações neles obtidas. Exigiu muita dedicação do pesquisador, uma vez que foi necessário um estudo detalhado do material organizado, no qual foram realizadas a codificação, a definição de categorias de análise e a identificação das unidades de registro; (c) e o Tratamento dos resultados, cuja fase o pesquisador realizou a decodificação das informações organizadas e categorizadas na fase anterior e a sistematização dos resultados da pesquisa, proporcionando a esse uma reflexão crítica do trabalho realizado.

Para a realização deste trabalho, o pesquisador assumiu o compromisso com os aspectos éticos e a fidedignidade das informações coletadas. Nesse sentido, evitou-se a realização de ações fraudulentas como a falsificação e o plágio, ou as que intencionalmente ou por negligência contrariem esses pressupostos e coloquem em dúvida a integridade da pesquisa, que devolve as informações coletadas e os resultados por meio deste trabalho de conclusão de curso.

O trabalho foi dividido em três capítulos, para além da presente introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a análise histórica de como se estruturou e como está estruturada a educação básica brasileira, para que e para quem está destinada, dos conceitos de educação e de seus marcos legais.

O segundo capítulo aborda a análise dos conceitos de política e participação política e de como a educação articulada à participação política pode constituir-se em estratégia emancipatória.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta a análise dos dados sobre a participação política da população do Distrito Federal na atualidade. Ademais, serão apresentadas experiências de práticas de exercício da cidadania ativa de crianças, fomentadas nas escolas do ensino infantil do Distrito Federal e a importância do fomento à participação política de crianças e adolescentes no ensino básico.

1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: RESGATE HISTÓRICO E BASES LEGAIS

As políticas sociais iniciaram o seu processo de expansão no Brasil a partir dos anos 1930 como respostas às crises geradas pelo modo de produção capitalista e como resultado das lutas e reivindicações da classe trabalhadora para o atendimento às expressões da questão social oriundas do processo acelerado de industrialização e urbanização brasileira. De acordo com Faleiros (2004, p. 08),

[...] as políticas sociais são ora vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumentos de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.

Conforme Behring e Boschetti (2016, p. 52), as políticas sociais são respostas dadas às expressões da questão social.

Esse processo – a configuração da desigualdade, e que tem relação com a exploração dos trabalhadores, e as respostas engendradas pelas classes sociais e seus seguimentos, a exemplo das políticas sociais – se expressa na realidade de forma multifacetada através da questão social.

Portanto, as políticas sociais são produtos da luta de classes que, por meio da regulamentação e da implementação pelo Estado, dão respostas ao capital e suas crises e atendem às demandas produzidas e reproduzidas na sociabilidade capitalista.

As políticas sociais relacionam-se com as condições de vida da sociedade, ou seja, estão atreladas a uma perspectiva econômica, política, cultural e social de cada país. São compreendidas como ações, estratégias do Estado, inseridos em um rol de direitos sociais, em regra, assegurados por lei, tais como saúde, transporte, segurança, educação, assistência social, habitação, saneamento, previdência social, lazer, dentre outros.

A partir dessas concepções sobre políticas sociais e das suas contradições para atender interesses antagônicos da classe dominante e da classe trabalhadora, em relação à educação questiona-se: de qual educação estamos falando? Da educação que transfere informação, “bancária”², instrumento de dominação e de manutenção do *status quo*, isto é, da educação opressora?; ou da educação com a concepção profissionalizante, voltada a adequação do sujeito ao desenvolvimento da sociedade industrial e tecnológica, melhor dizendo, da educação tecnicista?; ou da educação que propicia a autonomia, a elevação da consciência

² Termo utilizado por Paulo Freire para referir-se à educação baseada na memorização e repetição do conteúdo, na qual o/a professor/a, detentor/a do saber, deposita o conhecimento de forma mecânica no/a aluno/a, aquele/a que nada sabe.

política do sujeito, que possibilita a transformação da realidade, ou seja, da educação emancipadora? Sendo assim, qual o modelo de educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia de crianças e de adolescentes, para o reconhecimento desses como sujeitos de direitos, que fomenta a participação política?

Nesta ótica, o objetivo do presente capítulo é analisar historicamente os conceitos de educação, seus marcos legais, como se estruturou e como está estruturada a educação básica brasileira, para que e para quem está destinada.

1.1 Do período colonial ao Brasil Império: educação como instrumento de catequização para os povos originários e de formação intelectual para a aristocracia

A legislação brasileira destinada à regulamentação da educação formal brasileira afirma que esta deve ter a formação orientada para a cidadania. De acordo com o artigo 205, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, a educação “será promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 22³, dispõe que a educação básica tem por finalidade, dentre outras, assegurar ao/à educando/a a formação comum indispensável ao exercício da cidadania. Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece as metas a serem atingidas no período de 10 anos para a educação, apresenta em suas diretrizes um rol de caminhos para uma formação voltada ao desenvolvimento da cidadania, conforme consta em seu artigo 2º, no inciso V⁴.

O entendimento em comum que as normativas brasileiras têm para a educação, no que tange à finalidade de formar o ser para o exercício da cidadania⁵, pode ser associado às concepções que o educador Paulo Freire⁶ tem para essa categoria. Este compreende que a

³ “Art. 22. A educação básica 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, 1988, s/p).

⁴ “Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, s/p).

⁵ Compreende-se cidadania não apenas como prática social para escolha de representantes, a qual considera cidadãos/ãs como meros/as eleitores/as, mas em sentido ampliado, de participação e inclusão do sujeito à sociedade, de participação popular nas tomadas de decisões da comunidade, da sociedade, de exercício do poder pelo povo, de um sujeito consciente e transformador da sua realidade, que busca superar as desigualdades socioeconômicas, preservar as relações humanas, com garantia de isonomia pelo Estado no exercício de direitos e de cumprimento de deveres a todos (TONET, 2005).

⁶ Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Foi um dos pedagogos mais prestigiados do mundo e é o terceiro teórico mais citado nas produções acadêmicas das áreas de ciências

educação é essencialmente ato político e, com tal, deve promover o desenvolvimento do ser consciente, crítico, reflexivo, participativo da sociedade que integra.

Nesse sentido, Paulo Freire (1997, p. 58) define na obra “Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar”, que a educação “é um ato político”. Na mesma ótica, no livro “Pedagogia da Indignação”, Paulo Freire (2000, p. 40) infere que, sendo a educação “[...] uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza”.

Outrossim, na obra “Pedagogia do Oprimido”, o referido autor apresenta dois modos de educação: a libertadora e a bancária. A esta ele refere-se como um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos; a educação como prática de dominação, fazendo dos/as educandos/as meros depósitos de conteúdos. Àquela, ao contrário, “não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou transmitir conhecimentos, valores”, é uma educação problematizadora, que não compreende o educando como seres vazios, mas como corpos conscientes e a consciência como consciência intencionada ao mundo (FREIRE, 1994).

Gadotti (2003, p. 5), no prefácio da obra “Educação e Mudança”, de Paulo Freire, sintetiza a concepção de educação em Paulo Freire: “é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão”. Sendo assim, a educação deve ser entendida como um processo de formação política, não na acepção partidária, mas política no sentido de decidir, discutir, de participar da sociedade; deve servir como um ato de libertação do sujeito das amarras da dominação, da opressão, que possibilita o desenvolvimento da consciência crítica, que leve à sua emancipação. Deve ser diferenciada/separada da educação que aprisiona, opressora, da educação mecânica, depositária, que serve de instrumento de dominação.

humanas. Foi educador, escritor, político e militante de causas sociais. Recebeu o título de patrono da educação brasileira, concedido pela lei 12.612, de 13 de abril de 2012; e 39 títulos de *Doutor Honoris Causa* concedidos por universidades da Europa e da América. Além disso, recebeu diversos prêmios, dentre eles: Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986); Prêmio Andres Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992); e outros. O livro *Pedagogia do Oprimido*, seu principal livro, apresenta uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante, e sociedade e expõe o método de alfabetização dialético, o qual traz a ideia de que “cada pessoa envolvida na ação pedagógica dispõe em si própria, ainda que de forma rudimentar, de um conhecimento prévio acerca do que será apreendido. Segundo ele, o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida” (REIS, 2012, p. 18). É considerado um dos sustentáculos da pedagogia crítica e faz uma análise da relação “opressor” e “oprimido”.

Entretanto, ao longo do processo sócio-histórico, a estrutura da educação formal brasileira sofreu inúmeras mudanças e foi permeada por diferentes conceitos. Como a historiografia registra, no início do século XVI, com a invasão dos europeus nas terras brasileiras, principalmente por portugueses, holandeses e espanhóis, as riquezas naturais do país foram ferozmente exploradas e exportadas para fora do continente. Nesse período, o Brasil foi colônia de Portugal por mais de dois séculos (XVI ao XVIII) e essa fase ficou marcada pela extração e tráfico do pau-brasil, do diamante, do ouro e pela produção e exportação de açúcar, tabaco, algodão, café, entre outros. Para a execução dos trabalhos, os portugueses utilizavam-se da exploração de mão de obra de povos indígenas, habitantes originários dessas terras, e dos negros escravizados, estes arrancados agressivamente do continente africano.

O tráfico do pau-brasil⁷ foi a principal atividade econômica desenvolvida nas três primeiras décadas da invasão europeia às terras brasileiras (período Pré-Colonial). A atividade era efetivada, especialmente, pelos portugueses que se utilizaram da exploração de mão de obra dos indígenas escravizados para cortar as árvores e transportá-las aos seus navios.

A extração da árvore nesse período quase resultou em seu esgotamento e isso proporcionou alteração no cenário socioeconômico do país. A partir de então, o território brasileiro passou a ser ocupado com incentivo da coroa portuguesa que, com o enfraquecimento do tráfico do pau-brasil, buscou alternativas comerciais com a produção de cana-de-açúcar e a exploração de minerais (ouro e prata) nessas terras. Para isso, repartiu-as em doze setores, denominadas capitanias hereditárias e as concedeu a quem quisesse ocupá-las.

Com a colonização, a principal atividade econômica desenvolvida no Brasil passou a ser o cultivo e a extração da cana-de-açúcar e, posteriormente, foram empregados o comércio do tabaco, algodão e café. Inicialmente, essas eram realizadas com a exploração da mão de obra dos indígenas escravizados, mas foram substituídos gradualmente com a exploração da força de trabalho dos povos negros retirados da África que, além de serem escravizados, também ficaram marcados como um importante produto econômico através do tráfico negreiro.

Nesse período, o ensino formal era prestado por instituições religiosas como a Companhia de Jesus, dos padres jesuítas, com a instrução voltada à catequização dos povos

⁷ Árvore da costa brasileira, da qual se extraía um corante para ser empregado na tinturaria.

indígenas e à formação intelectual para a elite colonizadora, orientada pela moral cristã da igreja católica e regulado pelo documento curricular *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos). Essa instituição predominou na prestação do ensino até o ano de 1759, quando foi expulsa do Brasil pelo primeiro-ministro de Portugal, o Marquês de Pombal, após a assinatura do Tratado de Madrid entre Portugal e Espanha. A partir de então, o currículo pedagógico jesuíta foi reformulado e, desse modo, o ensino deixou de ser orientado pela moral religiosa cristã e passou a priorizar a formação com base nas ciências da natureza, da física e da matemática. Foi a primeira iniciativa da instauração do ensino público no Brasil. De acordo com Oliveira (2004, p. 947), “até 1759, as escolas mantidas pelos jesuítas eram financiadas pelas contribuições dos usuários e Igrejas, através de doações”.

Os primeiros cursos de ensino superior⁸ surgiram no Brasil com a chegada da família real, conforme destaca Oliveira (2004, p. 947):

Somente com a chegada da família real e da corte lisboeta, em 1808, a paisagem cultural do Brasil começaria a mudar. [...] surgem os primeiros cursos superiores, embora baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático. Dentre eles, distinguem-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar (depois transformada em Escola Militar de Aplicação), que formavam engenheiros civis e preparavam a carreira das armas. Já os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia foram o embrião das primeiras Faculdades de Medicina.

No Brasil imperial, período que se estende de 1808 até 1889, o ensino tinha como objetivo a formação voltada para a preparação profissional e para o exercício no serviço público dos filhos da monarquia e da aristocracia brasileira. O ensino secundário era destinado apenas à preparação para o ingresso no ensino superior e boa parte dele era responsabilidade de instituições religiosas, em especial, da Igreja Católica. Em 1837, foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira instituição pública de ensino secundário, o Colégio Pedro II.

Com o advento do trabalho assalariado, que substituiu o regime de escravidão, o sistema educacional foi reorganizado para se adequar à nova ordem social e para atender aos interesses da elite brasileira. No entanto, essa reconfiguração manteve o privilégio de ingresso no ensino superior para a elite em detrimento das classes populares, para as quais a educação formal, quando podiam acessá-la, destinava-se à sua adequação para as novas relações de

⁸ No entanto, não há consenso na literatura sobre os primórdios da educação superior, ao passo que, de um lado, autores revelam que os primeiros cursos são criados com aulas avulsas e com ênfase profissional prática; de outro, há autores que afirmam que as primeiras iniciativas remetem à constituição da primeira universidade, no Brasil, na região sudeste do país no Século XX, em face da elitização do acesso à modalidade de ensino e da política instaurada, cuja sucessão dava-se entre os Estados de Minas Gerais e São Paulo.

trabalho e para a formação de mão de obra especializada. Ademais, o ensino, pela primeira vez, passou a ser regulamentado por lei e foi institucionalizado. Com isso, a responsabilidade da gestão e execução da educação passaram das mãos da Igreja para as do Estado.

1.2 Período Republicano: educação para formar mão de obra especializada às classes populares e para o acesso ao ensino superior à elite brasileira

O último quarto do século XIX ficou marcado por alguns acontecimentos sociais econômicos e políticos, uma vez que se iniciava o processo de industrialização brasileiro e, com isso, estabeleceu-se a política imigratória europeia (branca), a transição do regime de escravidão para o trabalho livre⁹, o processo de urbanização e inaugurou-se um novo regime político com a queda do Império, a República.

Com a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a estrutura política, econômica e social do Brasil império foi modificada. Nesse período, instaura-se uma crise na comercialização de seus principais produtos, como o açúcar, que tem a sua importação reduzida pelos principais consumidores, países europeus e Estados Unidos; o algodão, que sofrera com a forte concorrência da produção estadunidense e de países orientais; e o tabaco, usado por comerciantes como “moeda” em troca de negros traficados da África. Com isso, a produção/exportação de café e extração de leite passaram a ser as principais atividades econômicas das elites brasileiras, as quais concentravam-se no estado de São Paulo e Minas Gerais. Tendo esses como principais produtos comercializados pelo Brasil no início do período republicano, as oligarquias dos dois estados fizeram um acordo político e econômico, regulamentando a lógica do poder político do país no período que ficou conhecido como

⁹ A fase da decadência do regime de escravidão contribuiu/influenciou para a construção do processo socioeconômico, histórico, cultural e político brasileiro até os dias atuais. Em 1850, A Lei Eusébio de Queiroz, de 04 de setembro deste ano, iniciou efetivamente o processo do fim do período escravagista brasileiro. A lei propunha acabar com o tráfico de negros, extinguindo uma das atividades econômicas mais rentáveis da época, junto com a agricultura, a pecuária, a extração e o tráfico de minérios. Com isso, a elite brasileira não contente com a lei reagiu contra o governo imperial e, concomitantemente, aprovou a Lei de Terras, Lei N° 601, de 18 de setembro de 1850, que proibia a aquisição de terras senão por meio da compra, venda ou por concessão pelo Estado. Ou seja, esta lei impedia que os negros libertos tivessem a posse da terra por meio do trabalho, mas apenas através da compra do Estado. Essa lei beneficiou principalmente a elite branca de grandes possuidores de terras e manteve a opressão destes sobre negros libertos daquela época, marginalizando-os, fazendo com que estes vendessem a sua mão de obra a salários miseráveis. Alguns anos depois, os negros escravizados seriam libertados, com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, mas sem nenhum tipo de indenização financeira ou de terras e, sem poder garantir o seu sustento ou de suas famílias, muitos negros continuaram sob o jugo dos seus opressores. Nessa fase, a mão de obra do negro foi substituída gradativamente pela de imigrantes europeus brancos (Teoria do Branqueamento) e os negros foram marginalizados e/ou continuaram trabalhando nas fazendas dos brancos, ex-escravistas, pois não podiam cultivar nenhuma terra e não tinham dinheiro para comprá-la. Abandonados à própria sorte, foram buscar moradia em bairros afastados dos centros urbanos (OLIVEIRA, 2011).

República Velha (1889 a 1930), alternando na presidência da República entre os representantes desses dois estados, mantendo a ordem política e econômica pela plutocracia brasileira à época. Esse acordo nacional ficou conhecido como “política do café com leite”.

Para acompanhar as transformações advindas do desenvolvimento industrial, do processo de urbanização e preparar os trabalhadores para as novas relações de trabalho e formar mão de obra especializada, buscou-se a reorganização da educação formal, a qual passou a ser institucionalizada.

A primeira reorganização/reforma ocorreu na última década do século XIX, com a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que tinha como ministro Benjamin Constant. O então ministro assinou, em 08 novembro de 1890, o Decreto Nº 980, que altera a organicidade do sistema educacional e cria um centro de desenvolvimento de instrução, o *Pedagogium*. Além disso, o decreto promoveu a substituição do currículo acadêmico pelo enciclopédico de viés positivista. De acordo com Freitas (2015, s/p),

As matérias clássicas e humanistas, que ocupavam a maior parte do tempo dedicado ao ensino, davam espaço às ciências positivas: a matemática, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral, desde o nível primário ao ensino superior. Benjamin Constant, na sua reforma, incluiu na escola de primeiro grau, aos treze anos, trigonometria, ciências físicas e naturais.

Além desse decreto, Constant também assinou o Decreto Nº 981, de 8 de novembro de 1890, que regulamenta a educação primária e secundária no Distrito Federal e confere à educação o caráter da gratuidade e da laicidade, mas não obrigatório. Ademais, esse decreto separa o ensino por sexo e o divide em 1º e 2º graus, sendo o ensino primário, de 1º grau, destinado a crianças de 7 a 13 anos de idade, dividido em três anos: o primeiro ano era destinado a crianças de 7 a 9 anos; o segundo ano a crianças de 9 a 11 anos; e o terceiro ano àquelas de 11 a 13 anos. O 2º grau ficou destinado a crianças e adolescentes de 13 a 15 anos de idade. Essa reforma trouxe o conceito de escola graduada, a qual a criança só alcança os anos seguintes, caso consiga o certificado de conclusão do ano anterior.

A educação foi regulamentada por lei no Brasil, pela primeira vez, a partir da promulgação da primeira Constituição da República, de 24 de fevereiro de 1891, quando esta passa a normatizar o ensino secundário, superior e profissional. Desde então, atribuiu-se à República a responsabilidade sobre a criação das instituições de ensino secundário e superior nos Estados e prover a educação secundária no Distrito Federal, conforme dispõe o artigo 35. Nesse sentido, sobrou para os Estados a responsabilidade de promover e legislar o ensino primário e profissional. Ademais, a Constituição manteve o ensino leigo, mas foi omissa

quanto à gratuidade e a obrigatoriedade do ensino básico, conforme expõe Delazene (2007, p. 49-51):

A União estabeleceu a posição não religiosa da escola pública e a sua omissão quanto à obrigatoriedade e gratuidade da instrução primária era explicável nas falas pelo princípio federativo. No caso da obrigatoriedade, era explicável também pelo princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo.

Outrossim, a Constituição preservou o mesmo sistema dual de educação implementado no Brasil Império, ao manter o ensino secundário e superior nas mãos da iniciativa privada e facultou o ensino primário e profissional à responsabilidade do Estado.

Após a promulgação da Constituição de 1891, a política de educação sofreu outras alterações. No início do século XX, o marechal Hermes da Fonseca, atribuiu total autonomia e liberdade aos colégios, suprimindo, por meio do Decreto Nº 8.659, de 05 de abril de 1911 – Lei Orgânica Rivadavia da Cunha Corrêa – a condição oficial do ensino, conforme dispõe os seus artigos 2º e 3º. Em 1915, a educação formal volta a ter o caráter oficial com a reforma de Carlos Maximiliano, o qual também regulamentou o ingresso nas escolas superiores com a criação do vestibular e a obrigação da conclusão do ensino secundário para o ingresso nesse.

No governo de Arthur Bernardes, no primeiro quartel do século XX, com a reforma Rocha Vaz, reacionária e conservadora, estabeleceu a disciplina moral e cívica como obrigatória nas escolas, cerceou e policiou as atividades docentes e limitou a autonomia didática e administrativa das escolas. Houve tentativa de buscar um acordo entre a União e os estados para promover a educação primária, conforme o artigo 24¹⁰, do Decreto Nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925.

As reformas da educação no período republicano tinham uma orientação ideológica liberal e viés positivista, a qual validava a estruturação do ensino por meio de um arranjo político para atender parte da elite brasileira e buscava adequar a estrutura educacional aos objetivos de uma nova ordem democrática em inserção. Conservava-se o modelo dualista da educação do Brasil Império, no qual as escolas secundárias e o ingresso nas escolas superiores eram destinados à aristocracia brasileira e a educação primária e profissional destinadas ao povo. Com isso, mantiveram-se os privilégios para as elites e a produção das desigualdades. De acordo com Oliveira (2004, p. 949), “era a consagração do sistema dual que vinha do

¹⁰ “Art. 24. O Governo da União, com o intuito de animar e promover a difusão do ensino primario nos Estados, entrará em accôrdo com estes para o estabelecimento e manutenção de escola do fererido ensino nos repectivos territórios” (BRASIL, 1925, s/p.).

Paragrapho unico. Estes accôrds serão celebrados nos limites das dotações consignadas pelo Congresso Nacional no orçamento da despeza do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores.

regime anterior, ampliando a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional)”.¹¹

O período compreendido entre os anos 30 e 60 do século XX foi marcado pela defesa do ensino público e gratuito pelos movimentos sociais e pelos educadores contra a mercantilização do ensino defendida pela Igreja Católica, pelos setores privatistas e pelo Estado.

Em meio às reformas da educação implementadas no início do período republicano no Brasil, somente em 1932, com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 importantes intelectuais brasileiros¹¹, iniciou-se o processo de renovação da educação brasileira. O modelo educacional proposto, denominado Escola Nova, tinha inspiração no pensamento liberal do estadunidense John Dewey, de corrente filosófica pragmatista. Sua pedagogia ligava-se à ideologia democrática, que visava dar aos/as estudantes os caminhos necessários para garantir o desenvolvimento das suas capacidades e a participação ativa da vida política e social na sociedade. O método pragmatista se contrapõe aos conhecimentos de caráter abstrato e dogmático. Propõe que o raciocínio seja guiado por métodos semelhantes aos da ciência empírica, ao contestar ideias de verdade e certeza absolutas.

O Manifesto pleiteava as diretrizes de uma nova política educacional de ensino, atribuindo ao Estado, enquanto representante da coletividade, a responsabilidade da reorganização do Sistema Nacional de Ensino, ao proporcionar o acesso ao ensino a todos os cidadãos, em todos os graus, da educação infantil¹² ao ensino superior, assegurada a sua autonomia técnica, administrativa e econômica, os materiais e o financiamento para a sua execução e manutenção.

Além disso, o documento também trazia outros princípios para a educação como a laicidade, que colocava em tensão o predomínio das escolas confessionais e substituía a formação orientada na doutrina moral e religiosa pelo emprego de métodos e técnicas

¹¹ Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 66).

¹² Embora no percurso histórico no campo da educação utilizar-se inúmeros termos, para este trabalho será utilizado tal por ser o termo vigente.

científicas; a gratuidade do ensino até os 18 anos, numa tentativa de universalizar o acesso a este; e a obrigatoriedade, que tinha a perspectiva de conciliar a educação com o trabalho, o qual, na época, era permitido a crianças e adolescentes; e a coeducação, que estabelecia uma educação unificada, sem separações por questões de sexo ou por aptidões psicológicas que não as justificassem.

Logo, o Manifesto buscava romper com a educação elitista ao propor uma educação para a coletividade, baseada nos princípios da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, conforme expressa o trecho do documento:

[...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.40).

No entanto, o Manifesto não foi suficiente para romper com o modelo dual da educação, do início do período republicano, que direcionava a formação geral para a elite privilegiada e a formação da classe trabalhadora para o trabalho profissional, atendendo, assim, aos interesses do governo plutocrático e ao ritmo acelerado do processo de industrialização e urbanização do país, conforme destaca o documento: “A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 91).

Como pode-se observar, apesar dos avanços com a previsão da gratuidade, da obrigatoriedade, da laicidade e da coeducação, o modelo de ensino proposto pelo Manifesto não promoveu modificações concretas no ensino, pois enfrentava a resistência da elite brasileira, que queria manter os seus privilégios; e da Igreja Católica, que se opunha a proposta do ensino laico, que substituíria a formação orientada pela moral religiosa pela formação norteada pela técnica e ciência, de orientação liberal e viés positivista, e ao controle da educação pelo Estado.

Atendendo aos setores reacionários, o modelo dual manteve sua hegemonia, privilegiando, de um lado, a classe dominante para o ingresso nas universidades e atendendo às requisições da Igreja Católica para o predomínio das escolas confessionais e, de outro, produzindo mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, com a educação profissionalizante voltada às classes populares.

A Constituição da República de 1934 inclinou-se a ofertar uma educação mais democrática. O ensino fundamental passou a ser assegurado de forma gratuita e integral, inclusive para adultos, mencionando, inclusive, a extensão da gratuidade para o ensino ulterior ao primário; tornou o ensino religioso facultativo; e reconheceu a oficialização das instituições de ensino secundárias e superiores. Entretanto, a Constituição estimulou a oferta de ensino privado, com o reconhecimento das instituições de ensino particulares e as incentivou com isenção de impostos e com o provimento de subsídios da União, dos Estados e do Distrito Federal, por meio dos fundos de educação, aos alunos com deficiência de recursos, mediante o fornecimento de bolsas de estudos, material escolar, assistência alimentar e outras.

A partir de então, destaca-se o debate entre o ensino público e o particular, com vantagem para este, já que havia uma defesa oficial para a sua permanência com o apoio da Igreja Católica, a qual temia que o crescimento do ensino público levaria a evasão dos estudantes das escolas privadas, além de ser força opositora à laicização do ensino.

Em 1937, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, eleito pela Assembleia de 1934 – que também criou a Constituição de 1934 – deu um golpe militar e iniciou o que ficou conhecido como Estado Novo (1937 – 1945).

A Constituição da República de 1937, outorgada no governo ditatorial de Getúlio Vargas, desconstruiu todo o avanço democrático que a Constituição de 1934 havia proporcionado à educação. Esta estabelecia a educação primária como gratuita e obrigatória e, na contramão do que fora estipulado, a Carta Constitucional de 1937 passou a exigir dos que não podiam comprovar insuficiência de renda um pagamento mensal para a caixa escolar. Assim, o Estado passou a eximir-se da responsabilidade de proporcionar a educação pública e a atribuiu como dever e direito natural dos pais, ao contrário do que a lei anterior estabelecia, pois abordava a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos.

Ao desobrigar o Estado de manter o ensino público, a Constituição de 1937 impede o avanço da educação democrática e mantém o sistema educacional dual do início do período republicano. Nas palavras de Ghiraldelli Jr. (2001, p. 76), o Estado novamente “impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e se dirigir ao mercado de trabalho mais rapidamente”.

Em 1945, o Presidente Vargas foi destituído e, com isso, o Estado Novo chega ao fim. Uma nova Assembleia Nacional Constituinte promulga a Constituição de 1946. Essa, apoiada no Manifesto de 1932, atribuiu como competência da União a instituição das diretrizes e bases

da educação nacional. Assim, em 1947, foi elaborado o projeto de lei para regulamentar o sistema nacional de ensino. Contudo, o documento era objeto de disputa e, em virtude de diversos vícios e após receber mais de 200 emendas no Senado Federal, só foi convertido em lei em 20 de dezembro de 1961, mais de 14 anos após a sua elaboração, com a promulgação da Lei 4024/61 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1961) – no governo João Goulart.

Antes da aprovação da LDB, em 1959, outro manifesto foi redigido pelos mesmos intelectuais, o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público. Este documento trazia como principais reivindicações a necessidade da oferta de ensino pelo Estado para todas as classes da sociedade e a organização da escola pública como sistema nacional de ensino. O documento foi o ponto de partida para dar início ao movimento em defesa do ensino público no Brasil, denominado Campanha em Defesa da Escola Pública, que à época contava com o apoio, além dos educadores do Manifesto de 1932, das instituições da sociedade civil, como movimento estudantil, sindicalistas, universidades, instituições religiosas, entre outras.

A LDB de 1961 foi a primeira lei a normatizar especificamente o sistema nacional de educação. O documento apresentava um referencial tecnicista para a educação, ao objetivar a formação de profissionais voltados para o mercado de trabalho, adequando-os às exigências da indústria e da tecnologia, afastando a educação de qualquer caráter social. Além disso, a lei possibilitou a concessão da educação à iniciativa privada, conforme dispõe o seu artigo 3º, inciso I: “a educação será assegurada [...] pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor” (BRASIL, 1961, s/p), indo de encontro ao ponto central que o movimento defendia a universalização da educação popular.

Esta lei recebeu uma série de críticas, principalmente, dos educadores que participaram da campanha da defesa da escola pública, tendo em vista o que foi citado anteriormente. O sociólogo Florestan Fernandes (1961) criticando o então presidente João Goulart, publicou um documento¹³ no qual afirmou que a sanção da lei representava um

¹³ “Não constitui surpresa a maneira pela qual o Sr. João Goulart encarou suas responsabilidades perante a Nação, ao sancionar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a assessoria do ministro da Educação do Governo, Sr. Oliveira Brito. O presidente da República e o Sr. Oliveira Brito deram-se as mãos, num gesto de soberano desprezo diante do destino da Democracia no País, da educação popular e do desenvolvimento da instrução pública. [...] Competia-lhe corresponder, inequívoca e espontaneamente, às expectativas da consciência democrática da Nação, para justificar o seu passado político, retribuir o generoso

desprezo à democracia do país, à educação popular e ao desenvolvimento da instrução pública.

As mudanças na configuração do ensino não cessaram mesmo após mais de meio século de início do período republicano brasileiro. Essas sucederam no período ditatorial, mas com foco apenas nas configurações da sua estrutura. Seguindo a lógica da educação como privilégio para as elites, as reformas que ocorreram nesse período não alteraram a dicotomia estabelecida no período imperial para a educação, com concepção profissionalizante do ensino básico para as classes populares e de favorecimento à elite para ingresso no ensino secundário e superior. Além disso, a educação tinha papel fundamental para a manutenção do regime, servindo de instrumento para controle e disciplina a seus opositores, como ver-se-á a seguir.

1.3 Período ditatorial: reformas na estrutura da educação e manutenção do modelo dual de ensino do Brasil Imperial

A ditadura militar brasileira (1964-1985) foi instaurada no Brasil logo após a tomada do poder pelos militares. Ao tirarem o então Presidente João Goulart da presidência do Brasil, implantaram um novo plano econômico, austero, direcionado ao corte nas despesas públicas, com aumento dos tributos, redução dos créditos e arrocho salarial. Neste período, o Brasil viveu momentos conturbados, o qual ficou marcado pelo controle e pela repressão, os quais excluíram os direitos políticos e econômicos das classes populares, privando-os do direito à liberdade. Além disso, de 1969 a 1973, houve crescimento dos percentuais de desigualdade socioeconômica em consequência da ampliação da concentração de renda. Este período ficou conhecido como “milagre econômico”, caracterizado pelo aumento do Produto Interno Bruto (PIB), pelo desenvolvimento da indústria de bens de consumo, pelo privilégio à classe empresária e pelo crescimento da desigualdade.

Em relação à política de educação, foram realizadas inúmeras reformas na estrutura do ensino básico e do ensino superior. No entanto, essas transformações não alteraram a

apoio do Povo e fortalecer o respeito pelas atribuições do chefe do Estado. Pairava no ar a desconfiança de que sua excelência iria se omitir, transigindo com os grupos poderosos, que tiveram meios para conformar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à sua avidez, aos seus desígnios e às suas ambições. A razão é simples. No poder, o Sr. João Goulart redefiniu completamente sua linha de ação política. Membro e representante de camadas sociais privilegiadas e conservadoras, não tem nenhum interesse em pôr em prática uma autêntica filosofia de atuação política democrática, que o obrigue a valorizar o ensino público e a estender sua influência na dinâmica do regime representativo. Baseando-se no que têm acontecido ultimamente, costume dizer a meus companheiros, alunos ou colegas que o senhor João Goulart não nos traiu. Deu-nos de graça a reação!” (FERNANDES, 1961, apud GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, s/p).

concepção profissionalizante do ensino básico para as classes populares e o favorecimento às elites no ingresso ao ensino secundário, que para ser cursado era exigido exame admissional. Além disso, o sistema educacional serviu de importante instrumento de controle e disciplina para os opositores ao regime ditatorial, com perseguição e repressão a professores/as e estudantes; e censura ao conteúdo ensinado.

Para o ensino básico, foi sancionada a Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (LDB de 1971), a qual, diferentemente da LDB de 1961, foi aprovada sem possibilidade de modificação pelo Congresso Nacional, não contou com a participação da sociedade e não sofreu nenhum veto presidencial. A lei conservava os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade da educação, para todo o ensino fundamental¹⁴ e mantinha a formação destinada à qualificação técnica para o trabalho profissional como objetivo geral do ensino secundário, contudo, passa a ser ofertado a todas as classes sociais na rede pública de ensino.

A partir dessa lei, o ensino básico passa a ter a seguinte configuração: o ensino primário passou a ser chamado de ensino de 1º grau, que compreendia da 1ª a 8ª série, para alunos dos 7 aos 14 anos, gratuito e obrigatório nas escolas públicas; e o ensino secundário passou a ser ensino de 2º grau, do 1º ao 3º ano, para alunos dos 15 aos 17 anos, sendo este orientado para a formação profissional.

A educação infantil, destinada às crianças com idade abaixo dos 7 anos, não era encarada com relevância, considerando que a oferta de escolas para essa fase da educação não atendia parcela significativa das crianças nessa faixa etária e, praticamente, rechaçava o acesso à escola de crianças oriundas de famílias de baixa renda. Sem alteração em relação à LDB de 1961, a referida lei não fazia referência à gratuidade da educação para essa faixa etária, uma vez que apenas expressou o incentivo da oferta, pelo Estado, nas empresas que empregavam mães com filhos abaixo dessa idade. Neste caso, as empresas eram estimuladas a manter e organizar a instituições educacionais por iniciativa própria ou em cooperação com o Estado, conforme os artigos 23¹⁵ e 24¹⁶, da LDB de 1961.

¹⁴ Embora no percurso histórico no campo da educação utilizar-se inúmeros termos, para este trabalho será utilizado o termo vigente.

¹⁵ “Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961, s/p).

¹⁶ “Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961, s/p).

Em 1968, foi criado, pelo decreto N° 62.455, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), órgão brasileiro que executou um programa de educação destinado a jovens e adultos não atendidos pelo ensino regular. O programa tinha como objetivo promover a alfabetização funcional – substituindo o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire¹⁷ - por meio do ensino pragmático, ou com aquilo que Freire chamava de educação bancária.

A LDB de 1971 estruturou o ensino médio para uma formação voltada integralmente à profissionalização. As escolas públicas dedicavam-se a cumprir o currículo escolar de habilitações técnicas, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, e as escolas particulares destinavam o ensino voltado para o ingresso nas universidades. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2001, p. 116 -117),

[...] a Lei 5.692/71 refletiu os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal. [...] A nova legislação deixou por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a fixação das matérias [...]. O Segundo Grau, por sua, vez tornou-se integralmente profissionalizante. O CFE, através do parecer 45/72 relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes. [...] As escolas poderiam montar um 2° grau com habilitações em “Carne e Derivados”, ou em “Cervejaria e Refrigerantes”, ou “Leite e Derivados”. [...] É óbvio que os colégios particulares (e não podemos esquecer que os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE) souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante”. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas.

Com isso, acentuou-se a desigualdade do acesso às universidades¹⁸, haja vista que a formação técnica não preparava os/as filhos/as da classe trabalhadora para o ingresso nas universidades e estes raramente tinham recursos para pagar um curso pré-vestibular. No entanto, a elite brasileira por receber instrução em escolas particulares, as quais mantinham a orientação do seu currículo pedagógico voltado para a formação profissional e geral,

¹⁷ Freire trabalhava com o método pedagógico de reflexão do homem acerca das situações vividas, as quais deveriam ser problematizadas, ou seja, refletidas criticamente, de modo a engajá-lo/a na luta política.

¹⁸ Não se pode desconsiderar que, no período da ditadura militar, apesar do ingresso no ensino superior dar-se majoritariamente pela elite, as classes populares também marcavam presença em cursos superiores, mas, principalmente, pela via das instituições de ensino superior privadas. Conforme destaca Pereira et al. (2014, p. 126), “[...] esse processo de elitização é proveniente, também, da seletividade do acesso por meio dos concursos vestibulares que encobrem as assimetrias na relação dos estudantes com a escola. O vestibular unificado e classificatório é redesenhado no período da ditadura militar que se instala no país a partir de 1964. [...] A reforma de 1968 (Lei n. 5.540/68) atendeu à demanda das classes médias - oriundas do “milagre econômico” - por mais vagas no ensino superior, fato que tinha como objetivo a estabilidade política do regime”.

preservavam o privilégio dessa classe no ingresso a cursos com maior prestígio no ensino superior, como medicina, direito, engenharia, etc.

Apesar da permanência da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino, o sistema educacional apresentava grave crise, tendo em vista não conseguir absorver a demanda de alunos/as e refletir nas baixas taxas de escolarização provocadas pela pouca oferta de vagas nas escolas públicas; pelo baixo investimento do Estado em infraestrutura, o qual tinha como mote uma política econômica austera implementada pelo governo militar; e pela escolarização tardia da classe trabalhadora, o que demonstrava uma necessidade de modificação na estrutura, no funcionamento e na organização no sistema de ensino.

Consoante com Hey e Catani (2009, p. 128),

a época demonstra a insuficiência da estrutura educacional para o atendimento das crianças em idade escolar conforme estabelecido pela Lei, bem como a mudança cultural necessária para tal empreitada, o que exigiria do Estado alto investimento em termos de infraestrutura e de acesso aos bens culturais ainda restritos a determinadas classes sociais.

Além das reformas promovidas no ensino médio, vale ressaltar que o ensino superior também sofreu modificações na sua estrutura. A reforma universitária brasileira promovida no governo militar, mais especificamente em 1968, com a promulgação da Lei 5.540, de 28 de novembro do respectivo ano, não representou a democratização do ingresso no ensino superior, pelo contrário, reafirmou a continuação da configuração do privilégio elitista, por meio da meritocracia, com a implementação do sistema de vestibular unificado e classificatório, e com a inserção do capital financeiro na prestação do ensino superior privado, com incentivo político e econômico do governo; e reproduziu o antigo modelo do ensino profissionalizante, conforme introduziu o artigo 1º da lei¹⁹. Ademais, inseriu os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), promovendo a profissionalização da carreira docente.

Estruturava-se, nesse momento, um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural; no plano acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central. A motivação subjacente a esse modelo era preservar as universidades federais de um eventual processo de massificação (CUNHA, 2004; FERRARI, 2001; BARROS, 1998 apud MARTINS, 2009, p.21-22).

Os anos de 1980, por sua vez, ficaram evidenciados pelo processo de redemocratização do Brasil, iniciado por meio das lutas e reivindicações de movimentos

¹⁹ “Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1968, s/p).

sociais e políticos, as quais incentivaram à realização das primeiras eleições diretas, pós período de repressão, para representantes dos cargos dos Poderes Executivo e Legislativo estadual, em 1982.

Além disso, a realização de greves em diferentes categorias profissionais e a campanha pelas “Diretas Já!” (1983-1984) repercutiram na instalação da Assembleia Constituinte em 1987, que culminou com a promulgação da Constituição Federal da República, em 05 de outubro de 1988, e com a realização da primeira eleição direta para Presidente da República, após o período ditatorial, em 1989.

1.4 Redemocratização: a tentativa de universalização do acesso ao ensino às classes populares

A Constituição da República de 1988 é um marco na democracia brasileira. O documento apresenta-se como resultado do processo de lutas pela reconstrução do regime democrático no país; simboliza o rompimento com o despotismo da ditadura militar; resgata a participação política popular por meio do sufrágio universal; e inova ao possibilitar o exercício da democracia direta por meio da iniciativa popular e ao priorizar o respeito à dignidade humana²⁰. Devido aos avanços sociais e democráticos, a Constituição de 1988 recebeu a denominação de “Constituição Cidadã”.

No entanto, após 31 anos da promulgação da Constituição, ainda se percebe distanciamento entre o texto escrito e a sua aplicabilidade. Além de outros fatores, o documento anunciou a previsão dos direitos sociais como dever do Estado, mas abriu brechas ao longo do seu texto para que a responsabilidade da execução desses direitos pudesse ser transferida à iniciativa privada, mediante cobrança pela sua prestação – o que possibilitou a mercantilização dos direitos sociais, a precarização da sua execução, do financiamento e do controle social e dificultou o seu acesso às classes populares.

Ao retirar a garantia dos direitos sociais como responsabilidade do Estado, cedeu ao mercado financeiro a possibilidade de lucrar com as políticas sociais e, conseqüentemente, quebrou a lógica da democratização do acesso a bens, serviços e programas ofertados pelo Estado e impediu os/as cidadãos/ãs de terem acesso a esses na sua integralidade.

²⁰ O princípio da dignidade humana foi extraído de documentos internacionais que dispõem dos direitos humanos, tal como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948, traduzido em direitos fundamentais ao serem reproduzidos no Título II que versa dos Direitos e Garantias Individuais. “[...] poderíamos definir os direitos fundamentais como os direitos considerados básicos para qualquer ser humano, independentemente de condições pessoais específicas. São direitos que compõem um núcleo intangível de direitos dos seres humanos submetidos a uma determinada ordem jurídica” (CAVALCANTE FILHO, s/d, p. 06).

Todavia, é a partir dela – Constituição Federal – que a educação passou a ser reconhecida como direito humano. Foi abordada no artigo 6º²¹, que elenca o rol dos direitos sociais, e garantida como cláusula pétrea ao ser mencionada no artigo 60, parágrafo 4º, inciso IV – com isso, não pode ser objeto de deliberação às propostas de emendas à Constituição que tendem a abolir os direitos e garantias individuais.

Ao recepcionar a educação como um direito social, a Carta Constitucional admitiu como dever do Poder Público assegurá-la à sociedade, conforme discorre em seu preâmbulo: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais [...]” (BRASIL, 1988, s/p); e ratificado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que se posicionou do seguinte modo a respeito desse tema:

E, referindo-se, expressamente, ao Preâmbulo da Constituição brasileira de 1988, escolia José Afonso da Silva que “O Estado Democrático de Direito destina-se a assegurar o exercício de determinados valores supremos. ‘Assegurar’ tem, no contexto, função de garantia dogmático-constitucional; não, porém, de garantia dos valores abstratamente considerados, mas do seu ‘exercício’. Este signo desempenha, aí, função pragmática, porque, com o objetivo de ‘assegurar’, tem o efeito imediato de prescrever ao Estado uma ação em favor da efetiva realização dos ditos valores em direção (função diretiva) de destinatários das normas constitucionais que dão a esses valores conteúdo específico (...)” (STF, 2016, p. 13).

Pode-se observar, nessa esteira, as diferentes perspectivas que as constituições brasileiras versaram sobre a educação. Conforme já exposto, as Constituições brasileiras anteriores à vigente abordaram a educação na perspectiva dos valores de ordem moral, cívica e econômica. Diferentemente, a Constituição de 1988 apresentou-se de forma inovadora em relação a essas abordagens ao tratar a educação sob a perspectiva do respeito à dignidade humana, da promoção dos direitos humanos, apesar de sua materialização depender de luta política, tendo em vista que, na sociedade capitalista, os direitos humanos são afirmados e negados de acordo com os interesses dos detentores do capital.

Nesse sentido, em relação à educação, a Constituição de 1988 propôs a sua universalização ao estabelecê-la como direito de todos, além de prever a sua democratização ao possibilitar a participação da sociedade na elaboração, execução, fiscalização e controle da política social e ao responsabilizar o Poder Público e a família pela educação para o exercício da cidadania.

²¹ “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, s/p).

Mas o que quer dizer a Constituição quando diz proporcionar uma educação que prepare o sujeito para o exercício da cidadania? Busca-se atender as reivindicações dos movimentos populares, promovendo uma educação que objetiva a construção da autonomia do ser, a formação do sujeito capaz de assumir postura crítica frente à história e à sua realidade, ou busca-se atender os anseios da elite brasileira de conservar a educação tradicional, apenas ampliando o acesso às classes populares, mas com a concepção de mero instrumento de enquadramento do/a cidadão/ã, de manutenção do *status quo*?

Ao refletir sobre a realidade da política de educação e o atual cenário social, político, econômico e cultural brasileiro percebe-se que há um distanciamento em relação ao que o documento almeja e ao que realmente é efetivado na política de educação.

É evidente que o poder público direciona-se a atender as vontades da elite ao preservar, até hoje, a dualidade do sistema educacional oriunda do período imperial. Com isso, o Estado perpetua as desigualdades do acesso ao ensino, mantendo a formação de mão de obra para as classes populares, produzindo uma massa de trabalhadores/as técnicos para o mercado de trabalho precarizado, incapazes de apreender criticamente a realidade em que se insere. Desse modo, o Estado atua no sentido de conservar as estruturas capitalistas e o trecho do texto constitucional “educação que prepare o sujeito para a cidadania” figura apenas como uma expressão popularmente conhecida: “para inglês ver”.

Outrossim, a Constituição elencou, no artigo 206, os princípios que deverão orientar o Estado na prestação da política de educação, enfatizando o acesso gratuito ao ensino público, a liberdade de ensino e de aprendizado, o pluralismo de ideias e a promoção do ensino de qualidade, a gestão democrática do ensino público, entre outros.

Mas de que forma a Constituição assegura esses princípios? Discute-se, atualmente, no Congresso Nacional o Projeto de Lei Nº 867/2015 (Programa Escola Sem Partido), que limita a atuação do/a professor/a na sala de aula, ao censurar as discussões de determinados aspectos sociais, tais como diversidade sexual, gênero, preconceito étnico-racial e tolerância às diferenças. A intenção é abolir a reflexão crítica e, sem medida, constranger os/as docentes ao determinar que devem ser afixados, nas salas de aula do ensino fundamental e médio, cartazes com deveres/proibições ao/a professor/a, infringindo com isso a sua autonomia, a liberdade de ensino e aprendizado, o pluralismo de ideias, entre outros princípios constitucionais.

Os deveres do Estado na ampliação do acesso à política são abordados no Art. 208 do texto constitucional, tendo como destaque a obrigatoriedade e a gratuidade da educação

fundamental, as quais foram estendidas progressivamente ao ensino médio, e estabelecendo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Trouxe ainda a possibilidade da responsabilização da autoridade competente o não oferecimento do ensino obrigatório ou a sua oferta irregular.

O acesso à educação pública e gratuita no ensino básico foi estendido com a Reforma Educacional, por meio de emendas à constituição e com a sanção da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB). Em 1996, a Emenda Constitucional Nº14 acrescentou ao texto constitucional a gratuidade do ensino fundamental a todos que não o acessaram em idade própria e estabeleceu que o acesso ao ensino médio gratuito seria universalizado progressivamente. A Emenda Constitucional Nº59/2009 passou a estabelecer a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino a toda educação básica. Sendo assim, a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio passaram a ser gratuitos e obrigatórios, inclusive, àqueles que estivessem fora da faixa etária do nível escolar.

No entanto, na contramão da democratização do acesso ao ensino, o artigo 209 da Constituição ampliou a prestação da política de educação à iniciativa privada e, com isso, fortaleceu a lógica da mercantilização da educação. A partir de então, tornou-se objeto de interesse do grande capital, principalmente de grupos financeiros estrangeiros, que se tornaram proprietários das instituições de ensino e transformaram-nas em empresas ao emitirem ações dessas nas bolsas de valores.

Como consequência, a política pública de educação vem sofrendo, ao longo dos últimos anos, com o sucateamento intencional por parte do poder público, que, ao longo dos últimos anos, provoca cortes no orçamento destinado à política; não reconhece o trabalho dos/as profissionais da educação ao desvalorizar seus salários (tem um dos pisos salariais mais baixos do país); e proporciona precárias condições de trabalho (há professores/as lecionando para seis turmas de, aproximadamente, quarenta alunos cada). Os ambientes escolares possuem estruturas que não favorecem o processo de ensino/aprendizado; há falta de merenda escolar ou, quando ofertada, possui baixo teor nutritivo; além de outros fatores que favorecem a submissão da educação à lógica do mercado.

Atendendo ao que prescreve o texto constitucional, o direito à educação passa a ser regulamentado também por legislações infraconstitucionais específicas, tais como a Lei

9.394²², de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) e a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação - PNE).

O PNE foi elaborado para ter execução a cada dez anos, conforme expõe o artigo 214 da Constituição, e determina as diretrizes, objetivos, metas e estratégias que assegurarão a manutenção e o desenvolvimento da política de educação por meio de ações integradas dos poderes públicos dos diferentes entes federativos.

A LDB de 1996, por sua vez, tem como objetivo fixar as diretrizes e bases nacionais para a educação brasileira. Além disso, trouxe em seu texto a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental e a progressão dessas características ao ensino médio, bem como a sua universalização.

O professor Pedro Demo expõe a dificuldade que se teve em sancionar a LDB de 1996, comparando-a com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principalmente por aquela mexer com a disputa pelo orçamento público e por atingir as relações comerciais do capital financeiro.

A comparação com alguns textos legais considerados muito avançados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não cabe, porque o peso normativo é muito diverso: o ECA conseguiu manter um discurso pretensamente avançado, apenas porque não toca em relações fundamentais como o comprometimento da esfera econômica (DEMO, 2006, p. 10).

Para especialistas, a Lei tem caráter neoliberal por atender às exigências do Banco Mundial, de modelo privatizante da educação em detrimento do projeto de lei original, elaborado pelo Fórum Nacional em defesa da Educação Pública (FNDEP), composto por organizações da sociedade civil, que reivindicava a escola pública, gratuita e universal. Apesar disso, LDB de 1996 proporcionou algumas mudanças relevantes para o acesso das classes populares ao ensino, entretanto, alguns pontos ficaram obscuros.

²² O Projeto de Lei que fixaria as diretrizes e bases da educação brasileira foi apresentado inicialmente, em dezembro de 1988, pelo deputado Otávio Elisio e tinha como destaque a ampliação dos recursos para a educação pública. Com isso, iniciaram-se as negociações para atender interesses políticos, econômicos e ideológicos. Participaram das discussões representantes de entidades e de organizações da sociedade civil que novamente defendiam interesses antagônicos. De um lado, a elite brasileira que tinha como objetivo atender os interesses do capital, e do outro, os movimentos sociais que almejavam assegurar o interesse público, a qualidade e a gratuidade do ensino público, a universalização e a democratização da educação. O projeto de lei que versaria sobre o sistema educacional brasileiro, após a promulgação da Constituição de 1988, levou quase dez anos para ser sancionado, assim como a LDB de 1971. Durante esse período, o projeto de lei original, elaborado com a participação de diferentes setores da sociedade civil, que atuam na defesa da educação pública, gratuita, democrática, de qualidade, foi amplamente discutido em congressos, fóruns, audiências públicas e sofreu diversas emendas antes de ser rejeitado no Congresso. Esse foi substituído pelo projeto apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro, aprovado e sancionado em 20 de dezembro de 1996 (Lei Nº 9.394/96).

Em relação às mudanças, a Lei trouxe a definição dos princípios da educação priorizando a democratização do ensino, entre os quais, possibilitou a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias; a gestão democrática, a valorização do profissional de educação escolar; entre outros – pressupostos que, conforme já indicado, são colocados em xeque com o Projeto Escola Sem Partido.

Dentre os pontos obscuros, pode-se citar – assim como a Constituição de 1988 – que a lei não especifica como o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência será efetivado, nem como se dará a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, pois, até hoje, as instituições de ensino brasileiras repetem o modo tradicional de ensino ou de treinamento, na qual é estabelecida hierarquia entre professor/a e estudante, numa relação vertical, sem levar em conta o contexto social desse, “contrariando as modernas teorias que acentuam o papel central e insubstituível do esforço reconstrutivo do aluno” (DEMO, 2006, p. 69).

A LDB de 1996 também não estende a característica da universalização aos cursos técnicos e às universidades públicas, indo de encontro ao Plano Nacional de Educação de 1962, que tinha como meta para o ensino superior a expansão da inclusão de, pelo menos, metade dos estudantes egressos do ensino médio, bem como, contrariou o artigo 214, inciso II, da Constituição de 1988, que apresenta, dentre os princípios norteadores para o novo Plano Nacional de Educação²³, a universalização do atendimento escolar para todos os níveis do sistema nacional de educação.

²³ A Lei 10.172 de 2001, que aprova a PNE, traz uma análise do acesso à educação superior quando da sua elaboração: “No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%)” (Brasil, 2001, s/p). Vale ressaltar que a Constituição abordou sobre a democratização da educação superior no artigo 207, assegurando que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedeceriam ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s/p). No entanto, não prevê a universalização para o seu acesso, mantendo o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas às elites por meio da meritocracia dos vestibulares ou por meio do pagamento das IES privadas. Às classes populares restavam apenas ingressar nas instituições de ensino superior competindo nos vestibulares com a elite brasileira ou utilizando-se de programas sociais para ingresso nas IES particulares. A princípio, a Constituição de 1988 não possibilitou a democratização do acesso ao ensino superior, mas o Estado ensaiou, posteriormente, essa democratização ao fomentar o acesso de estudantes nas IES particulares, no governo do presidente Fernando Henrique, por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que reformulou o antigo programa de financiamento estudantil para a educação superior, Crédito Educativo. O programa, em vigência até hoje, proporciona aos estudantes financiamento dos cursos a juros baixos, possibilitando que esses começassem a pagá-lo após o término do curso. No governo do Presidente Lula, o programa continuou, mas

Quanto à valorização do/a profissional de educação, nem parece que há sua previsão, tendo em vista as condições de trabalho são cada vez mais precárias. Em pesquisa publicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2018, realizada em 46 países, o Brasil é um dos países que paga o pior salário inicial anual ao/a professor/a do ensino fundamental e médio. O país ficou no 39º lugar nesse quesito, sendo que apenas 40 países disponibilizaram os dados para a realização da pesquisa. Ademais, o piso salarial determinado constitucionalmente e regulamentado pela Lei 11.738/08 ainda é tarefa árdua, pois não é cumprido em todos os estados brasileiros.

Com base no exposto, é perceptível que com a adoção dos pressupostos neoliberais pelo Estado brasileiro, a partir do início do governo Collor²⁴, os princípios constitucionais ganham previsibilidade ao invés de viabilidade, ao passo que as políticas sociais passaram a sofrer com as constantes disputas entre os interesses do mercado financeiro que, sob o prisma da lógica neoliberal, defende o encolhimento do Estado na prestação de serviços, programas e políticas sociais; ao contrário da sociedade civil que prioriza a prestação das políticas públicas pelo Estado de forma universal, gratuita e com qualidade.

A partir de então, a política de educação passou a ser atacada violentamente²⁵ com a redução de seu financiamento; a desvalorização do trabalho dos/as profissionais da educação mediante congelamento salarial e precarização das condições de trabalho, com escolas e materiais escolares de baixa qualidade; com a redução do fornecimento da merenda escolar, entre outros fatores que prejudicam a prestação da educação pública de qualidade, a democratização do ensino e a universalização do acesso à educação pública.

Considerando que a educação brasileira, desde a sua inserção no Brasil, foi proporcionada para atender aos interesses das elites, privilegiando-as do acesso ao ensino para

passou por reformulações. A operacionalização passou a ser realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, antes era executado apenas pela Caixa Econômica; o prazo para o/a estudante iniciar o pagamento do financiamento (carência) aumentou de 6 meses para 18 meses; os juros foram reduzidos de 9% para 3,5% e 6,5%, dependendo do curso; entre outras mudanças. Nos governos do presidente Lula (2003-2011) e da presidenta Dilma (2011-2016), atendendo às reivindicações de estudantes, educadores e da sociedade civil organizada, há destaque para a criação de universidades e institutos federais, implementação de políticas afirmativas para o acesso a essas instituições aos/as estudantes de baixa renda, aos oriundos do ensino médio de escolas públicas, a estudantes negros e indígenas. Houve também ampliação da Política Nacional de Assistência Estudantil, a qual atende estudantes com moradia, alimentação e transporte, proporcionando a permanência desses nas instituições de ensino; e busca evitar aumento da evasão dos cursos em decorrência das necessidades econômicas.

²⁴ A década de 1990 ficou marcada pela Reforma do Estado Brasileiro, iniciada no Governo Collor (1990-1992) e conduzida posteriormente no Governo Fernando Henrique (1995-2002), na consolidação de um modelo de Estado para atender as novas demandas do capitalismo internacional.

²⁵ No caso da educação superior, o exemplo é o polêmico “Future-se” – cujo objetivo não é seu adensamento, uma vez que o objeto do presente trabalho é a educação básica.

a formação intelectual, e afastada das classes populares ou, quando essas tinham acesso ao ensino, servia apenas como instrumento de preparo para o mercado de trabalho e para controle social, o capítulo seguinte analisará conceitos de política e participação política e abordará como a educação articulada à participação política pode constituir-se em estratégia de formação da consciência política a essas classes.

2 EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: UMA EQUAÇÃO POSSÍVEL?

Conforme abordado no capítulo anterior, a educação na sociedade brasileira foi historicamente estruturada para atender aos interesses das classes dominantes. Concebida em um modelo dual – que se estabeleceu desde o período da colonização e permanece até os dias atuais – tinha, inicialmente, o ensino formal empregado como instrumento de dominação e colonização dos povos originários e de formação intelectual à aristocracia. Posteriormente, em face de mudanças social, econômica, política e cultural brasileira, a educação passou a ser destinada às classes populares como instrumento de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e manteve a perspectiva da formação intelectual para as elites.

Mesmo após quatro séculos de transformações na sociedade, a educação ainda conserva o caráter de instrumento para a manutenção social e econômica da classe dominante, ou seja, atende a reprodução de seus interesses e é destinada à formação de mão de obra para as classes populares e de controle social pelo Estado. Consoante com esse entendimento, Ivo Tonet (2006, p. 18), aborda a educação como “um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social²⁶, não apenas na escola, mas também fora dela, é preciso ter claro que é de uma luta que se trata e não de uma simples questão técnica”.

Entretanto, para além do paradigma de que a educação é utilizada como estratégia de manutenção de hegemonia burguesa, além de Tonet, educadores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e outros tomam para a educação o caráter como um ato político. Assim, a educação deve ser entendida como um processo de formação política, não na acepção partidária, mas política no sentido de decidir, discutir, de participar dos processos democráticos; deve servir para o sujeito como um ato de libertação das amarras da dominação, da opressão, de modo a possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica. Deve ser diferenciada/separada da educação que aprisiona, que é opressora, mecânica, depositária, a qual serve como estratégia para a dominação do ser, na medida em que direciona o sujeito apenas para a sua ascensão social e econômica.

A palavra política, por si só, na sociedade brasileira é carregada de estigma, pois, ora, é entendida em sentido reduzido – quando limitada a uma atividade dos governantes –, ora, em sentido pejorativo, quando é empregada às manifestações populares, às greves de

²⁶ “[...] o conceito de reprodução social que, na tradição marxista, se refere ao modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais nesta sociedade” (YAZBEK, 2009, p. 127).

trabalhadores/as, estudantes ou aos diversos movimentos sociais quando reivindicam direitos – nesses casos, atribuem a essas um viés negativo, pois as definem (1) como “políticas”, dando entendimento de que não são manifestações legítimas e foram realizadas apenas para atender ao interesse particular de alguém que faz política ou (2) corrupção, oportunismo ou outras circunstâncias negativas em que o termo é equivocadamente empregado.

Essas visões sobre a política, construídas intencionalmente pelos detentores de poder e apreendida pela sociedade, faz com que o sujeito se desinteresse de participar dos processos democráticos, da vida política nas suas comunidades, nas escolas, nos conselhos comunitários, entre outros espaços de construção, discussão e defesa de direitos. Em certas ocasiões, faz com que o cidadão prefira dizer “não discuto política” a defendê-la como uma prática pertencente a toda sociedade, com a qual se reivindica, defende e garante direitos.

A filósofa Marilena Chauí (2000, p. 476), apresenta duas perspectivas para a política. Na primeira ela aborda como a “ação dos governantes que detém a autoridade para dirigir a coletividade organizada em Estado” e na segunda como a “ação da coletividade em apoio ou contrárias à autoridade governamental e mesmo à forma de Estado”.

Em sentido mais amplo, o professor Ranieri Carli (2014, s/p), apresenta a política como uma atividade intrínseca à sociabilidade humana: “em sua dimensão genérica, a política pode ser realizada em espaços diversos da vida social, a todo instante em que o destino concreto da generalidade humana for colocado em discussão”.

Em face desse cenário, é elementar desocultar os significados de política, de modo a apreender o que se entende por participação política.

Consoante com Grosselli e Mezzaroba (2011, p. 7131), participação política é definida como

[...] ações coletivas ou individuais, de apoio ou de pressão, que são direcionadas a selecionar governos e a influenciar as decisões tomadas por eles. Trata-se de uma participação ativa dos cidadãos nos processos políticos, sociais e comunitários e tem como objetivo influenciar as decisões que contemplem os interesses coletivos e o exercício da cidadania.

Nessa lógica, a definição de participação política está para além da compreensão rasa de que esta envolveria apenas as ações de quem participa das decisões do Estado ou um simples ato de votar. Esta pode ser definida como um fenômeno multidimensional que envolve a atuação de sujeitos em ações de interesse individual ou coletivo, podendo ocorrer em diversos espaços sociais, como nas residências, na comunidade, nas escolas, nos conselhos de direitos, nos fóruns, nos sindicatos, nos partidos políticos, nos órgãos públicos, enfim, nos

espaços públicos ou privados de manifestação, representação, discussão e/ou deliberação de direitos.

Sua efetivação pode ser observada a partir da elaboração, fiscalização, formulação e/ou acompanhamento de legislações, políticas sociais, processos eleitorais, orçamento público, contratações de obras e serviços, entre outros instrumentos de construção da democracia, com a participação da sociedade.

Portanto, a participação política é a realização do exercício da cidadania plena, uma vez que proporciona o fortalecimento da democracia e orienta o/a cidadão/ã para construção de uma sociedade pautada na promoção da justiça social. É necessário, para isso, fortalecer o sujeito, enquanto ser político, com práticas educativas emancipatórias, as quais o possibilitam refletir criticamente a sua realidade, desconstruir paradigmas de alienação capitalistas e participar politicamente.

2.1 Educação para formação do sujeito político

Considerando o que já foi abordado até o momento, depreende-se que a construção da história da sociedade brasileira, bem como a história das sociedades, conforme assinalaram Marx e Engels (1948), pauta-se em disputas entre as classes sociais, ou seja, em lutas políticas. Das lutas políticas resultaram transformações socioeconômicas e destas, consequentemente, alterações na relação entre as classes sociais.

No decorrer do contexto brasileiro de disputas, já fizeram parte dos polos antagônicos os aristocratas e os povos escravizados (no período colonial e imperial brasileiro). Com o advento da industrialização em terras brasileiras, burgueses e proletários (no período republicano até os dias atuais) passaram a ser protagonistas nesses embates, onde, de um lado, aqueles buscam sustentar a manutenção do *status quo* da sociedade, preservar seus privilégios, o domínio sobre a riqueza produzida, o direito de propriedade; e de outro, o proletariado que luta por direitos, pela distribuição da riqueza socialmente produzida, por justiça social, por uma sociedade efetivamente democrática, igualitária, equânime.

Dentro desse campo de disputas há elementos que se constituem em estratégias para essas classes, dentre elas, educação e política são fundamentais, pois podem ser usadas tanto para manter o sujeito sob o jugo da moralidade, da opressão, da alienação do capital, como podem despertá-lo para luta contra esses paradigmas de dominação e fomentar transformações sociais.

Por isso, é importante ressaltar que, para além de facultar o desenvolvimento intelectual, a apropriação de conhecimento, a atividade educativa deve ser orientada à formação crítica, política, libertadora do sujeito, de modo a contribuir com a formação da sua consciência política, despertando para luta contra as desigualdades sociais e econômicas e possibilitando a este desenvolver estratégias contra os elementos de dominação do capital.

Para Tonet (2006, p. 481),

formar cidadãos seria formar pessoas que tivessem consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática; que tivessem uma postura crítica diante dos problemas sociais e se engajassem na sua solução; que tivessem uma participação ativa e consciente na condução dos negócios públicos. Em resumo, educar para a cidadania seria o mesmo que formar pessoas como autênticos sujeitos da história e, deste modo, como indivíduos cada vez mais livres.

Nesse sentido, entende-se que a busca por uma sociedade efetivamente democrática, justa e igualitária passa pelo acesso de todos os sujeitos à educação emancipadora, orientada a formação política do sujeito, que possibilita a esses construir estratégias para, por meio da luta social/política, enfrentarem os elementos latentes de dominação, exclusão, alienação e opressão orgânicos à sociedade capitalista.

Proporcionar o acesso universal à educação, no entanto, requer a ruptura com os elementos que estruturam a sociedade capitalista, ou seja, com a lógica do sistema educacional dualista e de caráter mercadológico, que excluem as classes populares do acesso ao ensino igualitário, democrático e de qualidade; e com a educação de viés mecanicista, bancária, acrítica, que aprisiona, oprime e aliena. Ademais, é necessário reestruturar as instituições de ensino, proporcionar ambientes escolares democráticos, de modo a favorecer o processo de ensino/aprendizado, em que os/as estudantes possam expressar sua cultura, religião, seu conhecimento; dialogar sobre ciência, política, ideologia, livres de qualquer repressão, discriminação, preconceito; e refletir sobre o contexto histórico, social, político, econômico nos quais estão inseridos/as.

Enfrentar os elementos que sustentam o modo de produção capitalista e a educação como estratégia de manutenção dessa sociedade exige encará-la também como estratégia contra hegemônica. É por meio da luta política de educadores/as, da comunidade e da sociedade civil organizada que as classes populares terão acesso à educação, compreendida enquanto ato político, a qual proporciona fazer reflexão crítica sobre a vida em sociedade.

Portanto, a educação constitui-se como ato libertador, mas essa por si só não possibilita a construção de uma sociedade na perspectiva da democracia participativa²⁷. Articulá-la à formação cidadã possibilita ao sujeito desenvolver a reflexão crítica da realidade; analisar o seu contexto social, político, econômico; desperta-o para a importância da participação nos diversos espaços de discussão, construção, defesa e garantia de direitos e interesses coletivos. Além disso, promove a construção de estratégias para a superação das injustiças sociais, da cultura de dominação, exclusão, opressão e alienação produzidas e reproduzidas na sociabilidade capitalista.

Nessa lógica, de campo de disputas entre classes sociais, é importante compreender a escola enquanto espaço estratégico para a reprodução da ideologia capitalista, mas, também, como ambiente contraditório, podendo, por outro lado, constituir-se em espaço de luta para as classes populares, possibilitando a essas superar a configuração estabelecida às escolas para atender aos interesses das classes dominantes, tornando o ambiente escolar um espaço democrático, destinado à formação política, do ser consciente dos seus direitos.

Portanto, é por meio da resistência política e social das classes populares que será possível reconfigurar o modelo estruturante do ambiente escolar de viés disciplinador, burocrático e conservador. Para isso, a escola, enquanto ambiente democrático, no qual são reproduzidas as relações sociais, deve ser pensada de forma a possibilitar interação com a família, com a comunidade, com a sociedade. Assim, estudantes, professores/as e a família deverão construir coletivamente práticas de aprendizado orientadas à formação crítica, reflexiva, política, possibilitando a interação do conhecimento ali produzido com as diversas dimensões sociais presentes na sociedade. Desse modo, escola e cidade se tornam ambiente de aprendizado harmônico, recíproco.

2.2 Quem são esses sujeitos políticos?

É nesse contexto de luta por direitos que, no Brasil, crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e a dispor de políticas de proteção integral. Influenciada por movimentos sociais internacionais que atuavam na defesa por direitos infanto-juvenis, a sociedade civil brasileira passa a reivindicar direitos fundamentais para essa população.

²⁷ Verifica-se que efetivação da democracia plena não depende somente da educação, mas da distribuição da riqueza socialmente produzida, da inclusão da população nos processos de decisão da sociedade, possibilitando a transformação das relações de poder.

Registra-se que esses sujeitos sofreram historicamente com a cultura de opressão e dominação da sociedade patriarcal brasileira, na qual também imperava a cultura adultocêntrica, que via crianças e adolescentes como adultos em corpos infantis.

No Brasil, do século XVIII até o início do século XX, crianças e adolescentes recebiam atenção do Estado quando se encontravam em situação de miserabilidade, abandono²⁸ ou delinquência. Desse modo, as entidades assistencialistas (em regra, Santa Casas de Misericórdia) faziam o atendimento quando esses sujeitos encontravam-se nessas condições.

Com o início do processo de industrialização brasileira houve aumento da população urbana e, conseqüentemente, aumentou também o número de crianças e adolescentes em situação de abandono. Isso preocupava parte da sociedade brasileira, pois as crianças e os adolescentes em situação de rua eram vistas como um problema social, potenciais criminosos e uma ameaça à sociedade.

Desse modo, o Estado é pressionado a dar respostas para o enfrentamento da situação da pobreza, do abandono e de delinquência infanto-juvenil. Atendendo à reivindicação de parcela da população, o poder público brasileiro passa a dar atenção ao atendimento de crianças e adolescentes ao sancionar o Decreto Nº 17.943-A, 12 de outubro de 1927, também conhecido como Código de Menores²⁹ de 1927.

O Decreto foi a primeira legislação brasileira destinada especificamente ao atendimento de crianças e adolescentes, com expressa orientação aos/às que se encontravam em situação de abandono ou delinquência. Este fixou a maioridade penal em 18 anos e proibiu qualquer punição aos menores de 14 anos que cometessem ato tipificado como crime no código penal brasileiro. Regulamentou ainda o trabalho infanto-juvenil, proibindo-o à crianças e adolescentes com idade inferior a 12 anos e o direito de adoção aos que se encontravam em situação de abandono.

²⁸ No Brasil, foi criado, nas instituições de caridade, um mecanismo denominado de Roda dos Expostos, o qual consistia em um cilindro oco, giratório, instalado nas paredes das instituições, onde bebês eram colocados pelas famílias que não os queriam. Esse mecanismo tinha como objetivo evitar com que os bebês fossem abandonados nas ruas.

²⁹ Expressão pejorativa atribuída à criança ou adolescente que se encontrava sob a tutela do Estado por estar em situação de abandono, pobreza ou delinquência. É utilizada até os dias atuais em referência à crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou àqueles que tenham cometido ato infracional.

O código atribuiu classificações³⁰ à crianças e adolescentes de acordo com a situação em que se encontravam: eram considerados vadios os/as que se encontravam em situação de rua; como mendigos as/os que pediam esmolas; e como libertinos os/as que se encontravam em situação de prostituição. Além disso, crianças com até sete anos, em situação de abandono, foram classificadas como expostas; os maiores de sete e menores de 18 anos, como abandonados.

Os/As adolescentes com idade até 14 anos de idade que se encontrassem em situação de abandono e tivessem cometido ato classificado como crime ou contravenção eram confinados em internatos, os quais buscavam restabelecer a moral e a disciplina desses sujeitos. O limite da internação era até aos 21 anos de idade do/a adolescente.

Posteriormente, Lei no 6.697, de 10 de outubro de 1979, substituiu o Código de Menores de 1927. O novo Código de Menores de 1979 instituiu a doutrina do Menor em Situação Irregular, a qual considerava em situação irregular qualquer criança ou adolescente que se encontrava em situação de abandono, privado de assistência ou representação legal, tendo ela cometido infração penal ou não; e reforçou a ideia da institucionalização desses sujeitos concebida na legislação anterior.

Com a promulgação da Constituição de 1988 consumou-se a volta da democracia ao Brasil e garantiu a todos o direito de exercerem o papel de sujeitos políticos. A partir desse documento e com luta de movimentos sociais por direitos infanto-juvenis, crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos. O texto constitucional rompeu com o caráter menorista e da situação irregular trazidos pelos Códigos de Menores de

³⁰ “Art. 14. São considerados expostos os infantes até sete annos de idade, encontrados em estado de abandono, onde quer que seja.

Art. 26. Consideram-se abandonados os menores de 18 annos [...].

Art. 28. São vadios os menores que:

a) vivem em casa dos paes ou tutor ou guarda, porém, se mostram refractarios a receber instrucción ou entregar-se a trabalho sério e util, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros publicos;

b) tendo deixado sem causa legitima o domicilio do pae, mãe ou tutor ou guarda, ou os Iogares onde se achavam collocados por aquelle a cuja autoridade estavam submettidos ou confiados, ou não tendo domicilio nem alguem por si, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros publicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de occupação immoral ou prohibida.

Art. 29. São mendigos os menores que habitualmente pedem esmola para si ou para outrem, ainda que este seja seu pae ou sua mãe, ou pedem donativo sob pretexto de venda ou offerecimento de objectos.

Art. 30. São libertinos os menores que habitualmente:

a) na via publica perseguem ou convidam companheiros ou transeuntes para a pratica de actos obscenos;

b) se entregam á prostituição em seu proprio domicilio, ou vivem em casa de prostituta, ou frequentam casa de tolerancia, para praticar actos obscenos;

c) forem encontrados em qualquer casa, ou logar não destinado á prostituição, praticando actos obscenos com outrem;

d) vivem da prostituição de outrem” (BRASIL, 1927, s/p.).

1927 e 1979, respectivamente, ao assegurar direitos fundamentais a crianças e adolescentes e ao anunciar que esses são destinatários de proteção integral pela família, sociedade e pelo Estado.

Desde então, o país passou a construir e a dispor de uma estrutura de normas específicas destinadas à proteção integral desses sujeitos. Em 1990, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, de 20 de novembro de 1989. No mesmo ano, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes, e é considerada uma das legislações mais avançadas no que tange à promoção, proteção e garantia de direitos infanto-juvenis.

A partir dessas legislações, o Estado brasileiro busca a construção de uma rede articulada de proteção e políticas integradas para garantir direitos fundamentais à crianças e adolescentes dispondo de Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes, Conselhos Tutelares, Delegacias de Defesa de Crianças e Adolescentes, Centros de Atendimento Integrado à crianças e adolescentes vítimas de violência sexual e com a colaboração de entidades da sociedade civil.

A luta de movimentos sociais por direitos de crianças e adolescentes resultou também em normas que assegurassem espaços de participação infanto-juvenil em discussões, planejamentos e construção de direitos, pautados nas experiências compartilhadas desses sujeitos.

É no reconhecimento de todos/as como sujeitos políticos capazes de protagonizar a própria história, da participação em espaços coletivos de discussão de direitos, que crianças e adolescentes serão reconhecidos como sujeitos com autonomia e será possível mudar paradigmas impostos pela cultura adultocêntrica.

Dentre os diversos espaços de discussão, construção, defesa e garantia de direitos, a escola é *locus* privilegiado da vida social onde a participação política é apresentada ao cidadão. Ademais, o ambiente escolar é um dos espaços onde são reproduzidas as relações sociais³¹, ou seja, onde estão presentes cultura, valores, princípios, conhecimentos, educação e outras dimensões da vida social.

³¹ “[...] a reprodução das relações sociais é a reprodução de determinado modo de vida, do cotidiano, de valores, de práticas culturais e políticas e do modo como se produzem as ideias nessa sociedade. Ideias que se expressam em práticas sociais, políticas, culturais, padrões de comportamento e que acabam por permear toda a trama de relações da sociedade” (YAZBEK, 2009, p. 127).

2.3 Escola: espaço de lutas e disputas

Na sociedade capitalista, a escola é palco de contradições que permeiam as relações entre as classes, ora é constituída como espaço de reprodução da ideologia hegemônica, dos interesses da classe dominante, para a manutenção da ordem social; ora é concebida, pelas classes populares, como espaço de luta e contra hegemonia.

Nessa perspectiva, setores conservadores da sociedade, juntamente com representantes dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e do mercado financeiro, cientes da contradição inserida no ambiente escolar, de que a educação é uma importante estratégia de reprodução social da sociedade capitalista, travam constantes batalhas contra estudantes, educadores/as e representantes da sociedade civil, os quais defendem e reivindicam a educação como prática que possibilita a apreensão crítica da realidade social, o desenvolvimento da autonomia do ser, o reconhecimento de direitos, a transformação da sociedade. Ou seja, há clareza por parte da elite brasileira de que a escola pode ser instrumento de ameaça à reprodução da hegemonia capitalista.

Com isso, apesar dos avanços conquistados para a educação pública brasileira, a partir da promulgação da Constituição de 1988 e, principalmente, nos últimos 20 anos – com a aprovação da já citada LDB de 1996; do Plano Nacional de Educação, de 2001 (Lei 10.172, que revisa a PNE de 1962); da Lei 11.096 de 2005 (cria o Programa Universidade para Todos – Prouni); da Lei 11.274 de 2006 (institui a matrícula obrigatória nas escolas a partir dos 6 anos); e da Lei de 12.711 de 2012 – Lei de Cotas (que reserva 50% das matrículas para alunos oriundos do ensino médio público nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico) – despontam retrocessos à política de educação com a contrarreforma expressa pela (1) Medida Provisória, MP Nº 746/2016, a qual modificou os componentes curriculares da educação básica, tornando obrigatórias apenas disciplinas de português, matemática e língua inglesa, relativizando as demais disciplinas do currículo escolar, sem promover o debate com a participação dos/as estudantes, dos/as professores/as e das demais entidades representativas; (2) pelo Projeto de Lei Nº 867/2015, que institui o Programa Escola sem Partido, que limita a atuação do/a professor/a na sala de aula, censura discussões de determinados aspectos sociais, tais como diversidade sexual, gênero, preconceito étnico-racial, tolerância às diferenças e o debate político, impedindo a reflexão crítica a respeito desses temas; (3) e pela Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que

institui limite de gastos do governo federal para as políticas de saúde, assistência social e educação, inviabilizando a execução de direitos conquistados.

Ademais, o atual presidente do Brasil, ainda como parlamentar, declarava abertamente apoio ao “projeto escola sem partido”, ao incitar perseguição à educação pública, fantasiar sobre “doutrinação ideológica marxista” nas escolas do ensino básico, declarar que os/as professores/as são militantes político-partidários, defensores do comunismo e que doutrinam os/as alunos/as com a formação direcionada à defesa dessa ideologia, além de incentivarem a imoralidade ao debaterem sobre sexualidade, homofobia, racismo, entre outras questões.

Quando candidato à presidência da República, foi responsável pelo “boato” de que o governo do Ex-Presidente Lula distribuía material, denominado como *kit gay*, o qual incentivava crianças e adolescentes a se interessarem por sexo e por práticas homossexuais. Esse foi um dos principais motes de sua campanha para a disputa eleitoral, reforçada quase que diariamente nas propagandas políticas e redes sociais. Ainda em campanha, apresentou a proposta de implementar colégios militares em todas as capitais dos estados brasileiros, os quais implementariam um “modo de ser” exemplar nas escolas.

Após sua eleição, o atual presidente da República cumpre a agenda de ataques à política de educação – vale ressaltar que, recentemente, defendeu a retirada do educador Paulo Freire como patrono da educação brasileira. No entanto, cabe a reflexão: Se o método de Paulo Freire foi realmente efetivado nas escolas brasileiras, se o marxismo estivesse inserido nas instituições de ensino, será que o atual presidente seria eleito? Será que o Congresso Nacional seria composto por representantes mais conservadores da história do Brasil em plena democracia?

Considerando que o método freireano apresenta a educação como ato político, de libertação, “de conhecimento e de conscientização” (FREIRE, 2003, p. 05), que possibilita a reflexão crítica da realidade, a apreensão das múltiplas dimensões e determinações que estruturam a sociedade, é notório que se esse método prevalecesse nas escolas brasileiras, os representantes políticos há tempos seriam outros.

O presidente da República, dando continuidade aos ataques à política de educação e utilizando-a como instrumento de controle social e imposição ideológica, assinou o projeto de lei que normatiza a educação domiciliar. O projeto transfere a responsabilidade da educação formal de crianças e adolescentes aos pais e, com isso, o processo de aprendizagem será feito por esses ou por professores/as particulares, sem parâmetros comuns à educação formal.

Esse tema foi debatido e teve recurso negado pelo Supremo Tribunal Federal, em 2018. O recurso pedia o reconhecimento de direito a ensino domiciliar. O relator do recurso, ministro Luís Roberto Barroso, que defendeu a constitucionalidade do ensino domiciliar, foi vencido pelo voto contrário do ministro Alexandre de Moraes, que se posicionou contra o recurso apresentado e foi acompanhado por mais 8 ministros, defendendo que a Constituição Federal prevê a solidariedade do Estado e da família no dever de cuidar da educação. Ademais, especialistas em educação consideram que a educação domiciliar deve ser uma exceção, apenas em casos específicos, pois esta, além da formação educacional, proporciona um espaço de socialização e convivência das crianças.

Embora não seja objeto do presente estudo, é fundamental apontar que o sucateamento do ensino não está voltado apenas para a educação básica. Ainda com o argumento de livrar a educação brasileira da ideologia marxista, o atual ministro da educação, anunciou que as universidades federais do país sofrerão corte de 30% (trinta por cento) no orçamento. Inicialmente as reduções orçamentárias foram direcionadas apenas três universidades federais (Universidade de Brasília, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal da Bahia). Em entrevista ao jornal Estadão, o ministro informou que o motivo para o corte no orçamento é de que essas instituições estariam com dinheiro sobrando para “fazer bagunça e evento ridículo” (Estadão, 2019, s/p). Esses cortes orçamentários alcançaram as demais Instituições Públicas Federais e as bolsas de pesquisa para pós-graduandos/as, em nível de mestrado e doutorado, e afetam a continuidade das atividades de agências, como o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Essas ofensivas capitalistas contra o ensino público, além de atender aos interesses do capital financeiro, impossibilitam a promoção do ensino de qualidade, direcionado à formação do sujeito para compreensão crítica da realidade, para o exercício da cidadania, ou seja, impede a formação política do/ã cidadão/ã e, com isso, reproduz o entendimento de senso comum atribuída à política, como atividade exercida apenas por governantes e à participação política como um mero ato de votar.

Diante do contexto histórico e contraditório da educação na sociabilidade capitalista, é possível verificar que essa pode constituir-se em elemento fundamental para reprodução social, situando-se de um lado, como estratégia das classes dominantes para atender aos seus interesses e, de outro, como estratégia contra hegemônica pelas classes populares.

No entanto, considerando esse campo de disputas no qual a educação encontra-se, para que essa se efetive como prática emancipatória, é necessário enfrentar os artifícios que as classes dominantes utilizam para trazerem a si o controle do ensino, como as práticas educativas que cerceiam a reflexão crítica e priorizam o ensino baseado na decoreba, a aplicação de avaliações que medem apenas a capacidade de quem pode memorizar mais, ou seja, é preciso romper com a lógica da educação bancária.

É necessário reconfigurar a formação dos/as professores/as, romper com o modelo tradicional de ensino, direcionando-a para que educadores propiciem o desenvolvimento de práticas de aprendizado integradoras, socializadoras, baseando-se no entendimento de que professor e estudante fazem parte de um todo e não na centralidade do/a professor/a como detentor do conhecimento, devendo este ainda construir projetos pedagógicos que englobem os diferentes modos de vida dos/as estudantes.

Não obstante, as classes dominantes ainda criam projetos, programas e leis que inibem a autonomia do/a professor/a, a liberdade de ensino e aprendizado, o pluralismo de ideias; promovem o sucateamento da política de educação, de forma intencional, prejudicando a formação daqueles que precisam dela e favorecem a educação privada, dominada pelo mercado financeiro.

Percebe-se que há clareza por parte da elite brasileira de que a educação pode constituir-se como ameaça a hegemonia capitalista. Todavia, as classes subalternas são privadas desse entendimento e, por sua vez, afastadas da educação reflexiva, crítica, formadora de sujeitos conscientes de seus direitos, políticos, em suma, que permite despertá-las e encorajá-las a lutar contra as formas de alienação produzidas pelo capital.

Nesse sentido, José Paulo Netto (2011, p. 340), explicitando Marx e Engels no Manifesto Comunista, afirma que

[...] as lutas de classes resultam sempre na vitória da classe que traz nas suas mãos o futuro – no caso da sociedade que Marx e Engels têm em vista, o proletariado – ou na destruição das classes em presença. Portanto, as lutas de classes em nossa sociedade podem não resultar em socialismo, podem não conduzir ao comunismo. Podem derivar na barbárie: a destruição das classes em presença. E é precisamente por isso que é necessária a iniciativa política: é esta que pode direcionar os processos de lutas para um fim.

Portanto, a busca por uma sociedade justa e igualitária passa pela apreensão de que a educação encontra-se como campo estratégico em disputa, constituindo-se em elemento fundamental para produção e reprodução das relações sociais da sociabilidade capitalista, mas, pode revelar-se em estratégia contra hegemônica para as classes populares por meio de

luta e, enquanto ato político, deve orientar à formação do sujeito para o exercício da cidadania, promover práticas de aprendizado emancipatórias, respeitando a autonomia dos/as estudantes e a liberdade de aprendizado, capazes de direcionar a construção de uma sociedade com vínculos morais, éticos, culturais, possibilitando aos sujeitos refletirem e superarem a opressão, a exploração e a dominação latentes impostas pelo modo de produção capitalista.

Para isso é necessário ainda reivindicar a escola como espaço democrático. Devem-se reestruturar as instituições de ensino e criar ambientes escolares que oportunize aos/as estudantes a convivência com respeitando às diferenças, de modo a promover o exercício da cidadania. A escola enquanto espaço privilegiado para promoção da participação política deve orientar a formação de estudantes críticos, reflexivos, conscientes, propiciar o exercício da cidadania ativa através da participação nos grêmios estudantis, nas reuniões de estudantes, pais e mestres. Essa formação se efetiva quando ultrapassa os muros das instituições escolares e se materializa nas ruas, quando os/as estudantes atuam na reivindicação e defesa de direitos.

Nessa via, as práticas desenvolvidas no ambiente escolar para o fomento da participação política de crianças e adolescentes serão analisadas no capítulo que segue, com ênfase ao seu exercício no contexto do Distrito Federal e em exemplos de práticas de fomento à participação política de crianças do ensino infantil nas escolas do Distrito Federal.

3 O FOMENTO À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM CENA, A ANÁLISE NO ÂMBITO DO DISTRITO FEDERAL

Considerando o contexto segregacionista aplicado à educação brasileira, com modelo dualista de acesso ao ensino formal, o cenário de disputas na política de educação e sendo o ambiente escolar uma importante fonte de aprendizado e conhecimento, como o ensino básico pode fomentar a participação política de crianças e adolescentes a partir da educação básica?

É importante registrar que os/as estudantes tiveram importantes participações na recente história política brasileira. Dentre elas podem ser citadas as manifestações de estudantes no período da ditadura militar no Brasil, os/as quais representavam importante força de oposição ao regime ditatorial e impulsionavam as lutas pela democratização do país. Nesse período, destaca-se a mobilização realizada pelos/as estudantes universitários/as do Rio de Janeiro, que, em 25 de junho de 1968³², organizaram uma grande passeata, conhecida como Passeata dos Cem Mil, para protestarem contra o regime e exigiam o retorno da democracia. A passeata mobilizou, inclusive, outros setores da população.

Na década de 1980, a relevância fica para a participação dos/as estudantes no movimento conhecido como “Diretas Já!”. Nesta mobilização, estudantes, sociedade civil e políticos progressistas reuniram-se para reivindicar eleições diretas para a escolha do presidente da República, imediatamente após a abertura política no pós-ditadura.

Mais uma vez articulados/as, os/as estudantes voltam à cena política em 1992. Estes foram protagonistas nos protestos contra a corrupção e medidas impopulares no governo do então presidente da República, Fernando Collor de Melo. As mobilizações denominadas “Caras Pintadas” resultaram na instauração do processo de *impeachment* do presidente, que renunciou ao mandato antes do início do julgamento, na tentativa de preservar seus direitos

³² Em maio de 1968, ocorria na França uma grande onda de protestos de estudantes da Universidade de Paris, em Nanterre, que teve como vetor a decisão da administração de separar os alojamentos de homens e mulheres. Os estudantes que protestaram foram ameaçados de expulsão. Com isso, ocorreram novos protestos. A administração da universidade autorizou a intervenção da polícia, o que resultou em enfrentamento violento entre policiais e estudantes. O acontecimento desencadeou em novos protestos e os/as estudantes passaram a ter apoio da classe trabalhadora, a qual estava descontente com aumento do desemprego, precárias condições de trabalho e baixos salários, e resultou na maior greve geral da Europa até então. A situação só foi revertida, no final de maio, após o então presidente francês, Charles De Gaulle, aceitou negociar as reivindicações dos/as estudantes e trabalhadores/as. O movimento influenciou lutas revolucionárias em outras partes do mundo, inclusive os movimentos que protestavam contra a ditadura instaurada no Brasil, sobretudo do movimento estudantil que resistia à repressão e violência militar, mas, em consequência, sofriam com prisões, tortura e até morte de estudantes.

políticos. Diferentemente das manifestações anteriores, a maioria dos/as estudantes que protestavam eram do ensino médio e não universitários, conforme aborda Freire (2008, p. 142): “na luta pelo impeachment do Presidente Collor de Mello [...] ao contrário da experiência anterior, dessa vez no movimento estudantil a maior parte de seus militantes não era das universidades, mas sim do ensino médio da educação [...]”.

Os estudantes voltam a defender direitos coletivos, em junho de 2013, nas manifestações populares que ficaram conhecidas como “Jornadas de Junho”, cujas mobilizações iniciaram em São Paulo contra o aumento da passagem de ônibus. A partir de então, uma série de protestos da população brasileira se espalharam pelo país que, além do aumento do valor da passagem de ônibus, reclamavam contra os altos gastos de dinheiro público em eventos esportivos realizados no país, a má qualidade dos serviços públicos, a violência policial, a corrupção e outros temas de relevância social. Os protestos resultaram em uma série de concessões do governo, da então presidenta da República Dilma Rousseff, para atender às reivindicações dos manifestantes.

Recentemente, no final de 2015, estudantes do ensino básico de São Paulo protagonizaram manifestações contra a decisão de reorganização escolar do então governador do Estado. Este pretendia fechar 90 escolas e remanejar aproximadamente 300 mil alunos. Em resposta à medida, estudantes secundaristas ocuparam centenas de escolas da cidade e, com isso, o então governador Geraldo Alckmin revogou a decisão.

Inspirados pelas mobilizações e ocupações das escolas de São Paulo em 2015, estudantes de outros estados passaram a ocupar instituições de ensino por diferentes motivos até o final do ano de 2016. Esse período de luta estudantil foi denominado de “Primavera Secundarista”.

Considerada uma das maiores mobilizações estudantil da história do Brasil, em outubro de 2016, estudantes de diversos estados ocuparam mais de 1000 instituições públicas de ensino, compreendidas as escolas, os institutos federais³³ e as universidades para protestarem, principalmente, contra os retrocessos na educação impostos pelo governo

³³ É importante destacar a mobilização dos estudantes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que se uniram à luta contra os retrocessos na educação e ocuparam também essas instituições de ensino. Os institutos federais atendem estudantes do ensino médio e superior e têm como proposta promover a educação profissional e tecnológica, ou seja, a formação para o trabalho, mas sem distanciarem-se da formação de cidadãos/ãs conscientes. Os/as estudantes ocuparam mais de 100 institutos federais, nesse período, e resistiram com mais de 60 instituições ocupadas, em diferentes estados do país, até a véspera da prova do ENEM (marcada para o dia 04 e 05 de novembro de 2016).

federal, por meio da Medida Provisória - MP Nº 746/2016³⁴ e da Proposta de Emenda à Constituição - PEC Nº 241/2016³⁵.

Em meio a lutas e reivindicações, os/as estudantes resistiram às repressões policiais, às tentativas violentas de desocupação, à ameaça de suspensão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelo ministro da educação, às distorções da mídia e aos ataques por parte da sociedade que, sem sequer terem entrado nas escolas, alegavam que os/as estudantes estavam sendo usados como massa de manobra por partidos políticos de esquerda, que desconheciam a pauta de reivindicações e estavam depredando as escolas.

Essas falas deixaram transparecer a cultura adultocêntrica ainda imposta na sociedade. Mostraram que essas pessoas não reconheciam os/as adolescentes como sujeitos de direitos, seres políticos, conscientes da sua realidade, autônomos, com poderes para organizarem-se e reivindicarem seus direitos. Revelaram ainda não terem conhecimento sobre a realização dos aulões públicos e das atividades culturais promovidas nas escolas ocupadas, as estratégias de limpeza, alimentação e segurança. Desconsideraram a capacidade de mobilização dos/as adolescentes, os/as quais fizeram com que pais, professores/as, comunidade e movimentos sociais entendessem a sua luta e aderissem às manifestações.

Entre avanços e retrocessos, esse período de mobilizações dos/as estudantes deixou legados e possibilitou a estes mostrarem novamente a força que têm. Depois de mais de 20 anos afastados das lutas por direitos, os/as secundaristas revelaram poder de mobilização, organização e chamaram a atenção da sociedade, inclusive de outros países, para a importância da defesa da educação pública e de outros direitos sociais.

É nesse contexto de protagonismo político que serão apresentados dados da participação política da população do Distrito Federal, considerando as informações da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2015.

³⁴ A MP Nº 746 alterou os componentes curriculares obrigatórios da educação básica, de forma autoritária, sem haver qualquer diálogo de representantes do governo com estudantes, professores/as e entidades representativas. Dentre as mais questionáveis foi a alteração do currículo escolar do ensino médio que tornou obrigatória apenas as disciplinas de português, matemática e língua inglesa.

³⁵ Estabelece um limite de gastos do governo federal com políticas de educação, saúde e assistência social por 20 anos. Foi votada inicialmente na Câmara dos Deputados como PEC Nº 241/2016. Após ser aprovada nessa Casa Legislativa, foi encaminhada ao Senado Federal e passou a ser numerada PEC Nº 55/2016. Ao ser aprovada também no Senado, a PEC foi incluída ao texto constitucional como Emenda Constitucional Nº 95/2016.

3.1 A realidade da participação política da população do Distrito Federal

A participação política de estudantes do Distrito Federal, atualmente, não tem representado o que essa já foi na história. A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2015³⁶ apresentou dados sobre a participação política de pessoas com filhos/as e enteados/as matriculados/as em escolas públicas das 31 Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal. As informações revelaram que há pouco interesse da população do Distrito Federal na participação na vivência escolar. Conforme a Tabela 1, a pesquisa registrou o total estimado de 362.954 participantes, dos quais 75.403 participaram de campanhas e reuniões na escola, ou seja, apenas 20,77% dos/as entrevistados/as.

³⁶ Para a análise da participação política da população do Distrito Federal, foram utilizados dados da PDAD 2015, haja vista a pesquisa realizada em 2018 não apresentar dados sobre essa temática.

Tabela 1 – Participação das famílias com filhos/as e enteados/as em escolas públicas, segundo as Regiões Administrativas

Distrito Federal e Regiões Administrativas	Total de domicílios	Tipo de acesso		
		Usam espaços nas escolas	Participam de campanhas e reuniões	Conhecem o Projeto Político Pedagógico
Valores Absolutos				
Plano Piloto	24308	249	4109	3512
Gama	16450	210	4977	3196
Taguatinga	21733	302	2506	1599
Brazlândia	6664	293	1105	878
Sobradinho	7657	0	1531	1559
Planaltina	26915	70	2859	2162
Paranoá	5277	54	1110	1164
Núcleo Bandeirante	3037	63	595	485
Ceilândia	58446	1158	11812	5420
Guará	15269	0	1102	748
Cruzeiro	3275	0	848	751
Samambaia	34202	389	7307	4431
Santa Maria	16649	405	6128	3758
São Sebastião	13872	50	3326	2983
Recanto das Emas	18706	422	5849	3003
Lago Sul	2418	75	337	300
Riacho Fundo	5119	26	1065	806
Lago Norte	3119	24	1016	874
Candangolândia	1872	48	288	182
Águas Claras	17919	291	3506	3045
Riacho Fundo II	6975	120	2345	1353
Sudoeste/Octogonal	5470	176	979	878
Varjão	1300	5	299	285
Park Way	2524	83	367	344
SCIA - Estrutural	5751	98	1551	314
Sobradinho II	13340	0	3526	2908
Jardim Botânico	3427	32	370	354
Itapoã	10128	0	2637	2356
SIA	367	0	96	36
Vicente Pires	9559	51	1619	582
Fercal	1207	4	240	169
Distrito Federal	362954	4695	75403	50432

Fonte: CODEPLAN (2015).

Em relação ao conhecimento sobre o PPP da escola onde o/a filho/a estuda, apenas 50.432 pessoas afirmaram conhecê-lo, o que representa 13,89%. Em outros termos, aproximadamente 87% dos responsáveis desconhecem a importância do documento, o qual, enquanto projeto pedagógico, deve apresentar atividades educativas necessárias ao processo de aprendizado e ações concretas a serem realizadas em determinado período de tempo pela comunidade escolar. O documento revela ainda que a escola deve dialogar com o seu contexto social e proporcionar à melhoria da qualidade do ensino. Como documento político deve contribuir para a formação de cidadãos/ãs conscientes e críticos e, sendo documento democrático, deve contar com a colaboração dos pais na sua construção, os quais contribuirão com a formação intelectual e política de seus filhos/as.

A PDAD (2018) revelou que o Distrito Federal, nesse período, 2.894.953 residentes. A maior RA, Ceilândia, com população estimada em 432.927 habitantes, apresentou a estimativa de 58.446 pessoas com filhos/as matriculados em escolas públicas. Desde total, apenas 20,21% afirmam participar de campanhas e reuniões na escola; 9,27% conhecem o PPP da escola em que o/a filho/a estuda; e 1,98% utilizam os espaços das escolas em períodos que não há aulas.

A baixa participação é registrada também no Plano Piloto, RA onde se situa a sede do Poder Público Federal. Dos 24.308 domicílios pesquisados para essa categoria, apenas 16,90% participam de campanhas e reuniões nas escolas. Os que conhecem o PPP da escola onde os/as filhos/as estudam somam 1,44% e apenas 1,02% das pessoas com filhos/as matriculados em escolas públicas usam os espaços da escola extraclasse.

Quanto à participação em conselhos de direitos, sindicatos ou associações, organização ou entidade não governamental, cooperativas e grêmios estudantis, a PDAD 2015 revelou que no Distrito Federal há baixa participação da população nesses espaços de representação. De acordo com a Tabela 2, foram pesquisados 886.395 domicílios. Desse total, apenas 0,48% das pessoas entrevistadas participam de conselhos de direitos; 3,25% participam de sindicatos ou associações; 0,25% estão engajadas em organização ou entidade não governamental; 0,28% são cooperados/as e apenas 0,27% participam de grêmios estudantis.

Tabela 2 – Domicílios por tipo de participação, segundo as Regiões Administrativas

Distrito Federal e Regiões Administrativas	Total	Tipo de acesso				
		Participa em conselhos	Participa em sindicatos ou associações	Participa em organização ou entidade não governamental	Participa de cooperativas	Participa em grêmios estudantis
Valores Absolutos						
Plano Piloto	79.485	419	4.840	107	36	0
Gama	41.176	52	891	52	105	0
Taguatinga	64.810	259	3.240	130	86	173
Brazlândia	15.376	0	423	130	0	0
Sobradinho	19.143	82	520	27	27	0
Planaltina	54.596	139	1.255	209	0	139
Paranoá	12.502	54	406	81	27	0
Núcleo Bandeirante	7.828	31	204	63	31	16
Ceilândia	139.395	651	3.134	194	388	659
Guará	46.437	118	551	79	39	0
Cruzeiro	9.633	96	655	39	19	0
Samambaia	69.647	233	1.477	155	622	155
Santa Maria	34.685	173	925	0	0	0
São Sebastião	28.830	243	839	106	119	18
Recanto das Emas	41.890	105	1.107	0	211	0
Lago Sul	9.373	94	525	94	19	0
Riacho Fundo	12.994	0	286	52	52	52
Lago Norte	11.816	213	1.087	142	24	0
Candangolândia	4.801	10	67	0	19	0
Águas Claras	48.745	205	2.056	69	34	0
Riacho Fundo II	15.032	90	180	0	60	0
Sudoeste/Octogonal	22.556	226	602	100	25	0
Varjão	2.292	14	41	14	5	0
Park Way	5.914	71	213	36	12	0
SCIA - Estrutural	9.813	0	157	20	196	39
Sobradinho II	29.042	254	1.345	254	182	73
Jardim Botânico	8.027	193	627	32	0	16
Itapoã	17.583	35	176	0	0	70
SIA	549	0	9	4	0	2
Vicente Pires	20.206	177	860	25	101	76
Fercal	2.218	13	93	13	4	4
Distrito Federal	886.395	4.253	28.791	2.227	2.444	1.494

Fonte: CODEPLAN (2015).

A pesquisa mostrou que a RA da Ceilândia possui o maior número de pessoas engajadas politicamente, apesar de os números apresentados ainda serem baixos. Nesta RA, dos 139.395 moradores entrevistados, apenas 0,46% participava de conselhos de direitos. Quanto à participação em sindicatos ou associações, a pesquisa revelou que apenas 2,25% da população participava desses espaços de representação. Na categoria participação em organização ou entidade não governamental, o percentual de participação foi de 0,14% e apenas 0,47% participavam de grêmios estudantis.

A PDAD 2015 mostrou também o desinteresse da população do Plano Piloto em participar dos espaços de representação política. Para a categoria participação em conselhos de direitos, a pesquisa mostrou que dos 79.485 entrevistados/as, apenas 5.402 (6,80%) das pessoas participam de entidades de representação da sociedade civil, sendo que somente 0,53% participam dos conselhos de direitos; 6,09% participam de sindicatos ou associações; e 0,13% participam de organização ou entidade governamental. Das famílias que têm pessoas estudantes, nenhuma delas registrou participação em grêmios estudantis.

As informações apresentadas mostram que a população do Distrito Federal tem pouco interesse (e porque não estímulo) em participar dos espaços de representação, defesa, garantia e construção de direitos. Desse modo, é fundamental desenvolver estratégias de fomento à participação política de crianças e adolescentes na educação básica, considerando que a busca por uma sociedade democrática, justa, igualitária e equânime dependem da colaboração coletiva de seus integrantes.

3.2 O fomento ao protagonismo de crianças e adolescentes na Educação Básica do Distrito Federal: em destaque, o Plano Distrital para a Primeira Infância e as Plenarinas

Conforme visto anteriormente, o ordenamento de normas brasileiras conta com leis e documentos legais que dispõe sobre a formação de crianças e adolescentes para o exercício pleno da cidadania. Dentre essas, podem ser citadas a Constituição Federal de 1988, o ECA de 1990, a LDB de 1996, o PNE de 2014, entre outras normativas.

Além dos instrumentos federais, o Distrito Federal também conta com normas que discorrem sobre o fomento à participação política de crianças e adolescentes, como a Lei 1735, de outubro de 1997, que trata da organização dos grêmios estudantis; o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o qual aborda, no art. 33, sobre a organização dos grêmios estudantis; a Lei 4.751/2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino

Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal; e o Plano Distrital para a Primeira Infância (2013), política pública que orienta a elaboração, efetivação e análise de programas, projetos, ações e serviços destinados à primeira infância.

É nessa esteira, no âmbito da primeira infância (etapa da vida que engloba crianças com idade de 0 a 5 anos), que ações têm sido executadas para aproximá-las das discussões e elaboração de normas, construção de programas, projetos e ações, para realização de melhorias nas escolas e na comunidade. A título de exemplificação, pode-se citar a construção do Plano Distrital para a Primeira Infância (PDPI), de 2013, que é uma política pública intersetorial destinada à garantia de direitos de crianças de 0 a 6 anos de idade. O diferencial do documento está na participação ativa de crianças de 4 a 6 anos de idade, as quais tiveram a possibilidade de expressar ideias, desejos e necessidades para a realização de ações governamentais destinadas a garantia de seus direitos nessa fase da vida. Ainda que estejam em condição peculiar de desenvolvimento, ao oportunizar sua participação política, levando-se em conta as limitações e individualidades de cada criança, cria-se a cultura da participação na construção de seus direitos, independentemente da idade.

Para isso, foi necessário, por parte de adultos, o emprego da escuta sensível e de técnicas para a compreensão da linguagem, gestos e expressões corporais das crianças, com as quais sistematizaram as informações e as transformaram em recomendações. Essas, por sua vez, foram estabelecidas como pilares do PDPI (2013).

O capítulo 2 do Plano, intitulado “o protagonismo da primeira infância”, provoca reflexões a respeito da participação de crianças na elaboração de políticas públicas e normas voltadas aos seus interesses. Ademais, ressalta a importância dessa participação ao relatar que crianças podem colaborar com a construção de propostas voltadas às suas necessidades, pois, a partir das suas perspectivas, das expressões de suas ideias, desejos e pensamentos, possibilitam aos adultos, os quais fazem as normas, atentarem-se aos elementos que condizem com uma sociedade justa, igualitária, equânime e democrática.

Além do exposto, o capítulo apresenta também a metodologia empregada para a escuta das crianças, a necessidade da utilização de instrumentos e técnicas para o registro e compreensão das expressões das crianças na forma oral, por meio de olhares, gestos e postura corporal. O processo ativo e interativo foi fundamental para a compreensão dos adultos sobre o que as crianças pensam e querem, sua linguagem e suas necessidades, ou seja, para alcançar o objetivo do projeto.

Para a realização desse projeto estipulou-se que as crianças deveriam emitir suas sugestões a partir de seis eixos temáticos, os quais compreendem: família e comunidade; saúde e alimentação; o brincar; escola e educação; mídia e tecnologia; violência e medos.

Com a fala das crianças foi possível identificar o que pensam a respeito de cada temática e isso resultou na reflexão, por diferentes perspectivas, sobre o que a sociedade oferece e o que deve oferecer a elas. Foi possível identificar também que suas recomendações associam-se ao que é reproduzido no seu cotidiano, às suas realidades socioeconômicas e à garantia de seus direitos previstos no ECA (1990).

Por exemplo, conforme consta no documento, no eixo família e comunidade, a partir das recomendações das crianças, dois aspectos relativos a seus direitos e à realidade que vivem foram identificados: o acesso à cidade e a preocupação com as demandas sociais. Nesse sentido, identificou-se que suas reivindicações estão vinculadas ao que prescreve o ECA, nos artigos 4º; 15; 16, I e V; 19 e respectivos parágrafos, conforme se evidencia nas suas falas:

colocar mais ônibus porque demoram muito a passar e estão sempre muito cheios; a cidade tem que ter mais faixas de pedestres e sinal para as pessoas atravessarem sem serem atropeladas; ajudar as pessoas a arrumarem empregos; ajudar os pobres; a família tem que cuidar dos bebês e das crianças; a família tem que brincar com as crianças para elas ficarem felizes; as ruas e calçadas precisam ser retas, sem lama, sem terra, sem buracos para poder brincar e andar de bicicleta sem se machucar (PNPI, 2013, p. 29).

Em relação ao eixo saúde e alimentação, o documento revela a sensibilidade das crianças quanto à situação da fome, que à época atingia 13,6 milhões de brasileiros, de acordo com a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2013, apud PDPI, 2013, p. 30), e ao atendimento no sistema público de saúde. Elas propõem ainda soluções práticas para a melhoria do atendimento nas instituições hospitalares. O documento mostra que os anseios das crianças vinculam-se ao artigo 4º e 7º, do ECA (1990), os quais preveem como dever do poder público, da família e da comunidade assegurar a garantia dos direitos à vida, à saúde e à alimentação. Nesse eixo, destacam-se as seguintes recomendações das crianças: “dar comida para acabar com a fome das crianças; as crianças do hospital deveriam soltar pipa enquanto os pais ficam esperando na fila para serem atendidos; ter saúde é poder brincar, comer frutas, verduras, arroz, feijão e poder dormir; na cidade deveria ter mais hospitais e mais médicos” (PNPI, 2013, p. 30), entre outros.

No eixo brincar, o PDPI evidencia as recomendações das crianças destinadas ao acesso a espaços naturais para brincar, além da construção de espaços de lazer próximos às

suas residências. O documento associa as suas colocações ao artigo 4º³⁷ e 16, IV³⁸, do ECA que abordam sobre a efetivação e garantia do direito de acesso ao lazer, à cultura e ao esporte. Dentre as recomendações das crianças para esse eixo, destacam-se: “espaço grande para pular e correr, árvores para subir; folhas e frutinhas para brincar de comidinha; ter parque e praça perto de casa para poder brincar; tirar a sujeira do parque para poder brincar melhor” (PNPI, 2013, p. 30).

Para o eixo escola e educação, o documento aborda que as sugestões das crianças demonstram que elas querem o ambiente escolar como espaços de construção de saberes, que propiciem o desenvolvimento de experiências, que despertem a criatividade e promovam a vivência e convivência com seus pares. O Plano apresentou relação das falas das crianças com os artigos 4º, 53º e 54º e seus respectivos incisos, do ECA, que prescrevem a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes.

Em geral, as escolas públicas do Distrito Federal têm a mesma estrutura física. As Salas de aula têm capacidade para aproximadamente trinta estudantes, ventiladas, carteiras disponibilizadas em fileiras, dentre outros. Neste eixo, as reivindicações das crianças abordam: “a escola deveria ser colorida; a escola deveria ter mais brinquedos; a escola deveria ter mais plantas; a escola deveria ser aberta e grande para ter muito espaço para correr; a escola deveria ter piscina com tobogã e uma quadra com grama” (PNPI, 2013, p. 31).

Para o eixo mídia e tecnologia, o PDPI traz, a partir das falas das crianças, reflexão a respeito do desenvolvimento de equipamentos tecnológicos que contribuam para o aprendizado, o entretenimento e a comunicação. Esses equipamentos já fazem parte do universo infantil e podem ser desenvolvidos para o desenvolvimento cognitivo, da autonomia e do aprendizado.

Além disso, observa-se que as crianças questionaram a quantidade de noticiários que são transmitidos pelas emissoras de televisão. Não por menos, já que, em quase todos os canais de televisão abertos do Distrito Federal e em diversos horários, há programas e noticiários específicos para a transmissão de acontecimentos e notícias sobre fatos violentos,

³⁷ “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, s/p).

³⁸ “Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990, s/p).

contrariando inclusive os princípios para a produção e programação estabelecidos às emissoras de rádio e televisão, elencados no artigo 221³⁹ da Constituição Federal de 1988.

Nesse eixo, o documento faz a correlação das abordagens das crianças com o que está previsto no artigo 4º; 15; 16, IV; 17; 18; 76, que dispõe sobre a garantia dos seus direitos relativos à cultura, ao respeito, à dignidade e sobre o controle da programação das emissoras de rádio e televisão.

Para esse eixo, as crianças apresentaram as seguintes contribuições: “na televisão deveria passar menos jornal, porque tem muito acidente; na televisão deveria passar mais desenho animado; poder jogar joguinho no celular dos pais; poder ficar mais na sala da casa porque lá tem computador e televisão; poder assistir televisão nos finais de semana” (PNPI, 2013, p. 31).

No eixo violência e medos, foram destacadas as relações do contexto social, o cotidiano das crianças com as suas contribuições. Evidencia-se a palavra medo em todas as falas presentes nesse eixo. O documento aborda também a percepção que as crianças têm dos adultos. Diante disso, a partir da análise das falas das crianças, infere-se a existência de relação de dominação, de poder, entre os adultos e as crianças, sendo o adulto a representação da figura autoritária e as crianças a representação da submissão.

Percebe-se, nessa via, que, apesar dos avanços das legislações, ainda existem, na sociedade brasileira, traços da cultura autoritária, patriarcal, patrimonialista, que têm a concepção da infância apenas como objeto de ação e interesse dos adultos. É no reconhecimento de crianças e adolescentes como cidadãs, sujeitos de direitos, que se efetivará uma real mudança dessas concepções. Os adultos podem imaginar o que as crianças desejam ou precisam, no entanto, apesar da idade, ninguém melhor do que as próprias crianças para expressarem suas necessidades e, com isso, fomentar a construção de espaços onde se oportuniza a participação e a escuta das próprias crianças.

O documento destaca ainda que as falas das crianças inferem a convivência dessas com fenômenos da violência e com o medo, seja incidindo diretamente ou não. Pode-se relacionar as contribuições das crianças aos artigos 1º, 3º, 4º; 5º, 15, 17, 18, 18-A e 70 do ECA, que dispõem sobre a proteção integral de crianças e adolescentes, assegurando a

³⁹ “Art. 221. A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;

II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;

IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.” (BRASIL, 1988, s/p).

garantia dos direitos à vida, à liberdade, à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária e outros direitos que garantam a segurança contra quaisquer formas de violência.

Conforme já mencionado, nesse eixo, destaca-se a palavra medo nas recomendações das crianças: “medo de bêbado; medo de ficar sozinho; medo de ficar sem comida, sem casa, sem roupa; medo de injeção; medo de briga dos pais; medo de ficar com frio; medo de pessoas grandes; medo de perder a mãe; medo de morrer; medo de ladrão e bandido; medo de doença” (PDPI, 2013, p. 32).

Diante do exposto, pode-se verificar que o PDPI (2013, p. 25) certifica a autonomia das crianças ao registrar: “aos adultos cabe compreender a linguagem e as necessidades das crianças e não elas mudarem suas vivências para atenderem aos anseios dos adultos” e “os adultos podem imaginar o que as crianças querem e necessitam, mas ninguém melhor do que elas para expressarem exatamente o que querem”.

Ressalta-se, ainda, a importância que o documento dá ao protagonismo infantil, reconhecendo as crianças como cidadãs e sujeitos de direitos e sua participação como fundamental para o êxito das políticas públicas a elas destinadas. Desperta para a participação desse público e proporciona reflexões sobre as diferentes perspectivas apresentadas, sobre a sociedade e sobre o sentimento de pertencimento, conforme destaca trecho do documento:

[...] a criança é cidadã, sujeito de direitos, que vive e pertence à cidade, tendo por isso o direito de criticar, opinar e construir.

[...] para compreender criticamente a produção cultural de nossa época e os lugares sociais que as crianças e adultos ocupam, torna-se fundamental ouvi-las. Dar legitimidade à voz destes sujeitos nos permite refletir sobre a sociedade que estamos construindo, bem como sobre diferentes formas de pensá-la e melhorá-la, a partir de um diferente ponto de vista [...] (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 25).

Ao participarem da construção do PDPI (2013), as crianças revelaram ter conhecimento sobre os seus direitos e deveres, os cuidados que devem ser tomados para a garantia dos direitos fundamentais assegurados nas legislações e mostraram saber o que precisam, mas, que é fundamental dar a elas oportunidade para expressarem suas necessidades, ideias, seus desejos e pensamentos.

Outra iniciativa de participação política no Distrito Federal foi fomentada no âmbito da Educação Infantil. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em parceria com outros órgãos do poder público, desenvolveu o projeto denominado “Plenarinha da Educação Infantil”.

A Plenarinha constitui-se como projeto pedagógico e tem como finalidade possibilitar o exercício da cidadania participativa às crianças do ensino infantil, além de promover a

reflexão sobre seus direitos e deveres. Foi desenvolvida a partir da escuta sensível e da percepção das linguagens oral, corporal, do olhar, dos sentimentos e das ideias de crianças sobre o contexto social e as experiências que vivenciam na escola, na comunidade e na cidade.

O projeto é realizado, anualmente, desde 2013, e está na sua sétima edição. A proposta não foi pensada em ações pontuais, mas ao longo do ano letivo, como parte do processo pedagógico, envolvendo a comunidade escolar na criação de estratégias para ouvir as crianças e organizar atividades que estimulem sua participação política.

O projeto fundamenta-se na compreensão de que crianças são sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias e a educação como estratégia de aprendizado, a qual possibilita a reflexão acerca da realidade na qual estão inseridas, na perspectiva da totalidade, ao proporcionar a formação do sujeito autônomo, cidadão consciente e conhecedor dos seus direitos e deveres, transformador da sua realidade.

Para a condução de cada projeto foi elaborado um Guia de Informação, o qual tem por objetivo subsidiar os/as profissionais da educação para desenvolverem o projeto nas escolas públicas e parceiras que ofertam a educação infantil no Distrito Federal. Ele traz concepções teóricas, conceitos e fundamentos que orientam o desenvolvimento do projeto e sugestões de atividades a serem realizadas por esses/as profissionais.

A primeira Plenarinha foi realizada em 2013 e teve como objetivo evidenciar o reconhecimento de que crianças são sujeitos de direitos ao incluir a sua opinião no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil. Buscou-se apreender, a partir das perspectivas das crianças, qual o sentido da escola, o que se deve aprender e fazer no espaço escolar, ou seja, oportunizou a expressão do que pensam sobre a sua escola e a participação no processo de aprendizado e conhecimento. De acordo com o Guia da III Plenarinha da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2015), nessa atividade estiveram envolvidas aproximadamente 400 crianças e 50 profissionais das escolas públicas e instituições educacionais parceiras do Distrito Federal.

Em 2014, foi realizada a II Plenarinha da Educação Infantil e a temática foi o Plano Distrital pela Primeira Infância. O objetivo do projeto consistia em ouvir as crianças para compreender o que pensam a respeito dos seus direitos prescritos no PDPI (2013). A realização do projeto contou com a participação de toda a rede escolar, pública, do ensino infantil do Distrito Federal e resultou na elaboração e publicação do documento coletivo

intitulado “Eu cidadão – da Plenarinha à Participação”. Este foi distribuído para as escolas públicas e instituições parceiras que ofertam a educação infantil no Distrito Federal e para as crianças que participaram do projeto.

O documento apresentou sugestões aos profissionais da educação infantil para desenvolverem estratégias e atividades, de modo a inspirar a produção de outros materiais a partir da escuta das crianças nas escolas.

Com o tema “Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico”, a III Plenarinha de Educação Infantil apresentou como objetivo inserir e evidenciar a participação das crianças na reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que ofertam a educação infantil a partir da escuta das crianças. O PPP tem como um de seus propósitos a sua construção com a participação de toda a comunidade escolar, inclusive a das crianças, conforme consta no inciso III, do artigo 25⁴⁰, da Lei 4.751/2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

Para isso, foram elaborados dois documentos que apresentaram propostas de atividades a serem trabalhadas pelos/as profissionais da educação básica para diagnosticar a realidade que circundam o ambiente escolar, analisar os princípios que o norteiam, discutir a organização curricular, o plano de ação e os projetos da escola. Além disso, apresentaram sugestões de atividades para promover a participação das crianças na reconstrução do PPP das escolas, considerando suas contribuições para a adequação e a mudança do ambiente escolar a partir das necessidades apontadas.

Nesse sentido, o documento enfatiza a importância de construir o PPP considerando o contexto social da criança e da escola, direcionando ações que promovam reflexões críticas frente à realidade em que estão inseridas.

Devemos considerar que para alcançar um PPP que promova uma articulação entre a realidade escolar e o meio social em que este cidadão, a criança, está inserido, é fundamental privilegiar ações que proporcionem o desenvolvimento crítico-social diante das situações adversas que permeiam a sociedade possibilitando que ela seja atuante nas transformações sociais. Só assim, pode-se pensar em um Projeto Político Pedagógico que estimule situações educacionais atreladas aos direitos humanos, que incentive a valorização da vida, a criatividade e um desejo intenso de agir em prol de mudanças concretas e possíveis (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 09).

⁴⁰ “Art. 25. Compete ao Conselho Escolar, além de outras atribuições a serem definidas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal: [...] III – garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2012, s/p).

Com a proposta de possibilitar que as crianças conhecessem a cidade onde vivem, a IV Plenarilha da Educação Infantil foi realizada com o tema “A cidade e o campo que as crianças querem”. O projeto propôs reflexão a respeito dos espaços de convivência das crianças, uma vez que as crianças estão perdendo os espaços de recreação, de lazer e de brincadeira. Estão sendo reduzidos às escolas, aos condomínios fechados e às suas residências, ao passo que os espaços estão sendo cedidos para construção de condomínios, comércios, estacionamentos ou utilizados para práticas de atividades ilegais – ações em consonância com o que Harvey denomina de produção capitalista do espaço. Não restrito ao espaço urbano, no campo o agronegócio contribui com a extinção dos recursos naturais, os quais as crianças utilizam em suas brincadeiras, tais como subir em árvores, nadar em rios, córregos, cachoeiras, fazer bonecos com lama, frutas, galhos, entre outros que provocam o ideário das crianças e proporcionam diferentes aprendizados.

O documento ressalta a importância das instituições escolares como espaços de fonte de conhecimento, “onde o saber científico deve ser propagado” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 15), mas salienta também a relevância do saber trocado na convivência com o outro, presente nos diferentes espaços de vivência que transcendem os muros das escolas ao abordar

a falta de contato com espaços públicos, naturais, de uso espontâneo, pode vir a segregar e afastar as crianças da convivência com outros grupos geracionais e propiciar uma visão limitada da cidade e/ou do campo.

Nesses espaços, as crianças têm a oportunidade de desempenharem um papel ativo e central na tomada de decisão e condução de suas ações, na administração, manutenção e permanência das e nas atividades.

Constata-se que as crianças precisam de um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções do mundo. (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 15).

Em parceria com a Câmara Legislativa, a IV Plenarilha oportunizou às crianças, por meio de atividades pedagógicas, conhecerem o lugar onde vivem, refletirem e propor políticas públicas para a melhoria dos espaços públicos de convivência. Ademais, os/as estudantes/as escreveram cartas com reivindicações, as quais foram entregues aos parlamentares.

A sustentabilidade foi apresentada como proposta para a Plenarilha de 2017. Foi resultado de sugestões das instituições escolares de educação infantil públicas e parceiras da SEEDF. Com isso, o tema da V Plenarilha da Educação Infantil foi “A criança na natureza: por um crescimento sustentável”, que inovou com o mote e inseriu a participação de estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental. Seu propósito foi aproximar as crianças da natureza, com atividades para além dos muros das salas de aula, fazendo com que tivessem contato direto com ambientes naturais e percebessem os elementos da natureza para além da

abstração da fala dos/das professores/as. As atividades buscaram estimular a criatividade das crianças, proporcionaram reflexão sobre os cuidados com o meio ambiente, sobre a preservação e sobre as consequências do desperdício, além de promover o conhecimento sobre a biodiversidade e a sustentabilidade ambiental.

A reflexão sobre essa temática insere as crianças nas discussões políticas atuais sobre a preservação do meio ambiente, projeta a importância de se desenvolver estratégias para combater a poluição, o desmatamento, os desastres ambientais provocados por grandes empresas, pelo agronegócio, por empreendimentos comerciais que, na busca por lucro, contribuem para o desequilíbrio do ecossistema, acelerando alterações climáticas e trilhando caminho para a extinção de recursos naturais.

Esses diálogos são importantes na medida em que educação proporciona a reflexão sobre os impactos que a natureza vem sofrendo com a ação do homem e permite que as crianças contribuam com a construção de políticas para a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente.

A brincadeira apareceu como temática da VI Plenarinha da Educação Infantil, a qual destacou a importância da brincadeira no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança de forma integral. O projeto provocou a reflexão da comunidade escolar sobre a importância do brincar, a partir da observação das brincadeiras das crianças.

A brincadeira desperta os sentidos da criança, a criatividade, a imaginação e contribui com o desenvolvimento cognitivo, nas diferentes faixas etárias. Através das brincadeiras, experienciam significados do mundo, da sociedade, da natureza, além da sua expressão em diferentes linguagens, sejam elas verbais ou corporais. Conforme disposto no Guia da VI Plenarinha da Educação Infantil (2018, p. 13),

O ato de brincar das crianças são repletos de hábitos, valores e conhecimentos do grupo social ao qual pertencem. Por isso, dizemos que o brincar é histórico e socialmente constituído, ou seja, a criança utilizará as experiências que vive em sua comunidade – os valores que circulam, as tradições, os personagens do folclore típico da localidade.

A VI Plenarinha da Educação Infantil evidenciou o protagonismo infantil através da brincadeira, uma vez que por meio dela a criança utiliza-se de meios que proporcionam o seu desenvolvimento nos mais diversos aspectos: social, intelectual, político e humano. A brincadeira possibilita momentos de troca e aprendizado e pode ser utilizada pelos/as professores/as para proporcionar reflexão sobre os distintos contextos sociais e culturais da

sociedade; dialogar sobre as diversas categorias que compõem o ser social, tais como classe social, raça, gênero, etnia, cultura, etc.

Por isso, é necessário que a comunidade escolar proporcione espaços e tempos de convívio às crianças, não as limitando apenas às salas de aula. É fundamental o convívio para o desenvolvimento das relações sociais e culturais, dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além de respeito às individualidades e aos limites de cada criança.

A VII Plenarinha da Educação Infantil tem como proposta promover o protagonismo infantil a partir da brincadeira e da contação de histórias. O projeto desenvolve-se ao longo do ano de 2019 e tem como tema “Brincando e Encantando com Histórias”. Continua com o tema do universo do brincar da VI Plenarinha, pois compreende que a brincadeira “é a principal forma de expressão e interação com o mundo” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.11).

Além disso, destaca a importância da literatura no processo de ensino/aprendizado e para o desenvolvimento das crianças no período da primeira infância. Conforme Coelho (2000 apud Distrito Federal, 2019, p. 19), a literatura “atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade e ou uma civilização”. Desse modo, a literatura tem papel fundamental na formação do ser social e político. É a partir dela que se constituem valores, crenças e ideologias.

O documento ressalta ainda a importância dos espaços onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas de leitura, ao mencionar que os/as professores/as devem organizá-los considerando a rotina, o cotidiano, os atores, tendo em vista que esses lugares constituem e são constituídos de sujeitos.

No entanto, como já elucidado nos capítulos anteriores, a educação pode ser utilizada como estratégia de reprodução cultural e ideológica e para a manutenção ordem social. Assim, é necessário ter cuidado para que estes espaços não sejam utilizados para a “formação de identidades com visões preconceituosas, distorcidas, naturalizadas da realidade, com uma única versão sobre os fatos e acontecimentos” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 29).

Portanto, esses espaços são estratégicos, constituídos de práticas culturais, sociais, intelectuais e políticas necessárias à formação do ser crítico, autônomo, consciente e transformador. Todavia, deve-se tomar cuidado com as histórias que são contadas, é preciso verificar se essas contribuem com o fortalecimento das identidades das crianças, com a formação para a autonomia, com o reconhecimento e valorização da diversidade humana, se

não estão reproduzindo ou reafirmando significados e práticas preconceituosas e discriminatórias culturalmente estabelecidas na sociedade.

Nesse panorama, ressalta-se a importância do Plano Distrital para a Primeira Infância e das Plenarinas para o fortalecimento da democracia, ao apresentarem perspectivas inovadoras para o fomento da participação política e do protagonismo de crianças, oportunizando a elas, com o emprego de metodologias que possibilitaram o registro e a compreensão das suas expressões, os primeiros contatos com a construção e a defesa de seus direitos, apresentarem suas opiniões sobre aspectos sociais, políticos, culturais, ambientais, entre outros que compõem o seu contexto escolar e comunitário.

Nesse sentido, verifica-se que na Educação Básica a comunidade escolar tem promovido, nas escolas que ofertam educação infantil, atividades que estimulam a participação política de crianças, proporcionando a essas, por meio de processos educativos, a participação nas discussões, a reflexão e a expressão do que sentem e pensam.

No entanto, não há registros de documentos do governo do Distrito Federal que abordem o fomento à participação política de crianças e adolescentes nas escolas do ensino fundamental e médio, apesar da legislação nacional e distrital versar sobre a organização de grêmio estudantil e a gestão participativa.

Essa ausência de discussão, de promoção de atividades ou de fomento à participação política de crianças e adolescentes reflete na baixa participação da população do Distrito Federal na vivência escolar, nas campanhas ou reuniões promovidas pelas escolas, nas atividades extraclasse realizadas no ambiente escolar, na falta de conhecimento do PPP da escola onde o/a filho/a estuda e nos espaços de representação, construção e defesa de direitos, conforme apresentado pela PDAD 2015.

A ausência da participação política pode impactar nos projetos de vidas de crianças e adolescentes, levando-os, futuramente, a reproduzir práticas, concepções e posições socialmente impostas, cuja reflexão torna-se limitada em face da falta de contato e estímulo ao protagonismo no decurso do seu processo histórico.

Em nível nacional, essa ausência também pode ser percebida, atualmente, na condução da política brasileira, direcionada ao desmonte de direitos da população, ao sucateamento de políticas públicas, de programas sociais, às privatizações, conduzida por um projeto societário que atende aos interesses e exigências de organismos internacionais, de grandes corporações e de banqueiros.

Desse modo, verifica-se que é possível fomentar a participação política de crianças e adolescentes na Educação Básica como um todo. Para isso, é necessário que os/as profissionais da educação elaborem e organizem projetos pedagógicos, atividades e ações que articulem a educação libertadora com o exercício da cidadania. É necessário que os projetos sejam pensados na perspectiva da educação integral, ou seja, a participação política não enquanto disciplina isolada, mas de modo transversal, considerando ainda os aspectos da diversidade de idade, de contextos sociais e das experiências de vida dos/as estudantes.

Assim, a escola é *locus* privilegiado para a promoção da participação política, ao proporcionar às crianças e adolescentes a expressão da criatividade, do que pensam e projetam. No entanto, o exercício da cidadania ativa não deve limitar-se aos muros da escola. As experiências vividas no ambiente escolar devem ser ponto de partida para que crianças e adolescentes desenvolvam o pensamento crítico, reflexivo; reconheçam a importância de participar dos espaços de discussão, construção e defesa de direitos, das decisões comunitárias; e saibam escolher seus representantes, ou seja, participem amplamente dos processos democráticos.

Ao oportunizar que crianças e adolescentes participem dos debates políticos nas escolas, na comunidade, nos espaços de discussão, defesa e garantia de direitos, contribui-se com o fortalecimento da democracia e caminha-se para a construção da sociedade pautada na busca por justiça social, igualdade e equidade.

3.3 O Serviço Social no contexto da política de educação

É na realidade complexa e multidimensional da sociedade capitalista que a política de educação e as escolas estão inseridas e constituem-se como campo de trabalho do/a Assistente Social. A partir do contexto político e ideológico de ofensivas neoliberal que tem como consequência a precarização das políticas públicas, do ensino, das relações sociais; das contradições da educação e do espaço escolar; e das múltiplas expressões da questão social apresentadas nesses espaços que surgem as demandas nas quais esse/a profissional deve intervir.

O trabalho do/a Assistente Social é fundamentado por marcos legais que foram construídos historicamente e, para além da representação jurídica, afirmam o projeto ético-político da profissão, prescrevem as responsabilidades, as atribuições, as competências, os princípios fundamentais e valores que orientam o exercício profissional. Nesse sentido, o Código de Ética de 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão de 1993 (Lei Nº 8.662, de 07

de junho de 1993), as Diretrizes Curriculares da ABEPPS⁴¹ de 1996, as Resoluções do CFESS⁴² e outros documentos legais materializam as dimensões ética, política e jurídica que orientam o trabalho do/a Assistente Social no campo de atuação.

É com a apreensão crítica da realidade complexa da sociedade capitalista, da política de educação e da escola enquanto espaço privilegiado para a produção e reprodução das relações sociais nessa sociedade, na perspectiva da totalidade, que o profissional do Serviço Social, fundamentado pelas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa poderá apreender como se apresentam as expressões da questão social existentes no ambiente escolar e desenvolver estratégias para o seu enfrentamento. Suas intervenções terão ainda maior efetividade se desenvolvidas com colaboração das famílias, dos/as profissionais da escola, formando equipe multiprofissional, e articulando-as com a rede de atendimento socioassistencial.

Na Política de Educação, são inúmeros os desafios que se apresentam atualmente para esse/a trabalhador/a. Dentre esses, podem ser destacados a defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, diante da imposição do poder público de militarização das escolas públicas do ensino básico, que ataca a liberdade de expressão, de opinião e estabelece o modelo disciplinar baseado na repressão, na punição e no medo - em detrimento da educação humanizada, emancipatória - e do princípio da gestão democrática estabelecido na Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, impedindo a participação de estudantes e da família na construção dos planos, programas e projetos das escolas. Além disso, pode-se citar a precarização do ensino e do trabalho dos/as professores/as e demais profissionais da educação com cortes no orçamento; e as diversas expressões da questão social que surgem nesse contexto e impactam diretamente na vida de estudantes, pais e profissionais da escola e da comunidade local.

Para o atendimento dessas demandas, os/as Assistentes Sociais deverão desenvolver projetos, programas e atividades em conjunto com os/as demais profissionais da escola, constituindo uma equipe multiprofissional, buscando aprofundar o conhecimento de direitos individuais e coletivos dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, o fortalecimento da luta pela consolidação e ampliação desses direitos; analisar e identificar as situações que causam o desinteresse pelo aprendizado, da evasão escolar, as expressões de violência que surgem no ambiente escolar e na comunidade, as questões relativas ao preconceito, à

⁴¹ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa do Serviço Social.

⁴² Conselho Federal de Serviço Social.

discriminação e outras inúmeras situações que afetam os/as estudantes, a família e os/as profissionais das escolas e apresentar alternativas para o enfrentamento.

Desse modo, os/as Assistentes Sociais, os quais têm como princípios fundamentais que orientam a profissão a opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem social, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero, pode contribuir com a transformação da escola em ambiente humanizado, promovendo atividades que colaboram com o combate das mazelas sociais que se expressam nesses espaços, como diversas expressões da violência, suicídio, preconceito, discriminação, o uso de drogas (lícitas ou ilícitas), entre outras.

Além disso, considerando ainda o baixo índice de participação de estudantes e pais no ambiente escolar e na sociedade, os/as Assistentes Sociais, enquanto profissionais que têm como princípios fundamentais, prescritos no seu Código de Ética de 1993, a ampliação e consolidação da cidadania, a defesa da democracia e por atuarem na luta pela afirmação da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, podem promover ações que contribuam com a ampliação e multiplicação de conhecimento de direitos, com o fortalecimento da luta política.

Esse/a profissional pode contribuir ainda desenvolvendo atividades (discussões, debates, rodas de conversa, palestras, oficinas) que proporcionem o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes; o reconhecimento pela comunidade escolar da importância da política de educação e como ato político, emancipador, superando a visão reducionista, de mera função para formação de mão de obra para o mercado de trabalho e ascensão econômica; o fomento à participação de estudantes, pais e demais profissionais nos espaços de discussão, construção e defesa de direitos, como conferências e conselhos de educação, nos grêmios estudantis; nos processos de organização e funcionamento da escola com a participação na construção de planos, programas e projetos, enfim, com a construção do espaço escolar democrático, conforme prescreve o princípio da gestão democrática do ensino público inscrito na Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996.

Diante do contexto dinâmico, complexo e contraditório da política de educação e das inúmeras demandas que se apresentam no espaço escolar, compreende-se a importância do/a Assistente Social em compor essa política social, tendo em vista que o seu trabalho, realizado em conjunto com os demais profissionais da escola, com a rede de proteção, para além de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes nessa política, pode contribuir com a

transformação do ambiente escolar, com a ampliação do acesso a bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais e com o enfrentamento das expressões da questão social que se apresentam no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise apresentada, evidenciou-se a contradição da educação na sociabilidade capitalista, enquanto estratégia historicamente utilizada pela classe dominante para a manutenção de sua ideologia. Por outro lado, pode constituir-se em estratégia contra hegemônica para as classes populares e, enquanto ato político, pode promover a formação crítica, reflexiva e política do ser, por meio de práticas educativas orientadas à participação política.

Verificou-se que a política também se encontra em campo contraditório. Assim como a educação, é igualmente utilizada pela classe dominante como estratégia para a reprodução das relações sociais capitalistas. Essa impõe à política ideias pejorativas e a estigmatiza intencionalmente, afastando as classes populares da atividade política, da participação ativa nos espaços de tomadas de decisões. Contudo, a política é atividade intrínseca à sociabilidade humana e, como tal, também pode representar ameaça à reprodução capitalista, quando reivindicada por meio de luta pelas classes populares e utilizada para romper com os elementos que estruturam essa ideologia, tais como exploração, opressão, dominação e alienação.

Portanto, dentre os elementos que se constituem em estratégias para essas classes, educação e política são fundamentais, pois podem ser usadas tanto para manter o sujeito sob o jugo da moralidade, da opressão, da alienação do capital, como podem despertá-lo para luta contra esses paradigmas de dominação e fomentar transformações sociais.

Conforme já observado, a educação básica constitui-se em espaço privilegiado para a construção de conhecimento, o desenvolvimento intelectual, a promoção das relações sociais e considerando que crianças e adolescentes são sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento é fundamental assegurar-lhes o acesso e a permanência no ambiente escolar.

Nessa ótica é que a inserção profissional do/a Assistente Social nos espaços escolares se torna de fundamental relevância, dado seu caráter técnico, político, ético, democrático e interventivo, na constituição de frentes de trabalho que lapidem estratégias para a garantia de acesso e permanência à escola.

Ressalta-se que as demandas profissionais do/a Assistente Social, no ambiente escolar, podem ser inúmeras, tendo em vista esse espaço compor-se de diferentes dimensões da vida social e por diferentes sujeitos. Com isso, seu trabalho pode envolver ações com diversas

expressões da violência, evasão escolar, com familiares, professores e demais profissionais da comunidade escolar.

Entretanto, considerando que o foco deste trabalho é o fomento à participação política de crianças e adolescentes na educação básica, o/a Assistente Social, enquanto profissional que trabalha na defesa da democracia, da ampliação e consolidação da cidadania, da garantia dos direitos sociais e políticos, conforme expresso no rol dos princípios fundamentais norteadores da profissão, incisos III⁴³ e IV⁴⁴, respectivamente, do Código de Ética do/a Assistente Social (1993), e tendo ainda o compromisso com a “construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 24), pode contribuir com a educação emancipatória e com o fomento à participação política.

Nesse sentido, considerando que a educação emancipatória pressupõe formação do sujeito crítico, reflexivo, consciente, político, o/a Assistente Social pode atuar no ambiente escolar, ainda conforme os princípios fundamentais que norteiam a profissão, construindo estratégias para a eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças (CFESS, 1993).

Diante da importância e do leque de possibilidades de atuação do/a Assistente Social nas escolas do ensino básico, discute-se no Congresso Nacional Projeto de Lei 3688/2000, que dispõe sobre a inserção de Psicólogos/as e Assistentes Sociais nas escolas do ensino fundamental e médio. Após quase 20 anos de sua apresentação, no dia 21 de agosto de 2019, foi aprovada urgência para votação PL no plenário da Câmara dos Deputados. No entanto, até a conclusão desse trabalho o PL não havia sido votado.

É a partir dos anos 2000 que o debate do Serviço Social na educação ganha força. O conjunto CFESS-CRESS passa a incluir na sua agenda de lutas ações sistemáticas, buscando subsidiar o exercício profissional nesse campo de atuação (CFESS, 2011). Entretanto, não se trata de um campo novo e, tampouco, a profissão se limita a ele.

Por essa via, que se torna factível pensar e defender no âmbito do Serviço Social a constituição e/ou ampliação de espaços escolares que eduquem para a cidadania, para a autonomia, para a instrumentalização política do sujeito, para ambientes que estejam abertos

⁴³ III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras (CFESS, 1993, p. 23);

⁴⁴ “IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida” (CFESS, 1993, p. 23);

às diferenças e, ao mesmo tempo, fomentem expressões particulares e opiniões diversas, no fomento ao protagonismo, no incito à crítica.

Não se trata somente de criar uma nova cultura educacional crítica, mas mudar a concepção acerca da política educacional. Eis o desafio de ontem, de hoje e de amanhã para quem acredita na educação enquanto instrumento de formação política das massas e de tomada de consciência dos processos alienantes e alienadores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2018.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 17.943-A, 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697impressao.htm>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1981). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 24 de fevereiro de 1981**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 62.455, de 22 de Março de 1968**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Legislação Informatizada - **Decreto Nº 980, de 8 de Novembro de 1890**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-980-8-novembro-1890-518331-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (LDB de 1971).** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. **Lei Rivadavia da Cunha Corrêa.** Decreto Nº 8.659 de 05 de abril de 1911. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%20via%20correia.htm>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **A Constituição e o Supremo.** 5ª ed. Brasília, Secretaria de Documentação, 2016. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/a_constituicao_e_o_supremo_5a_edicao.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CARLI, Ranieri. **A política em György Lukács** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Questões da nossa época; v. 49).

CAVALCANTE FILHO, João Trindade. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais.** Disponível em: <https://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaltvjustica/portaltvjusticanoticia/anexo/joao_trindade__teoria_geral_dos_direitos_fundamentais.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

CFESS. **Código de Ética Profissional.** Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática; 2000.

DELAZENE, Taís. **As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890- 1891) e Francisco Campos (1930-1932):** o projeto educacional das elites republicanas. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=144902>. Acesso em: 14 out. 2018

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e Avanços**. 6ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Lei n.4.751/2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. DODF, Brasília-DF, 2012. Disponível em:

<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html>. Acesso em: 08 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica do Programa para o Avanço das Aprendizagens Escolares**. SEEDF, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/orientacoes-pedagogicas-2/>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDADDF**. CODEPLAN, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Distrito-Federal-1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDADDF**. CODEPLAN, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital Nº 1735, de 27 de outubro de 1997**. Dispõe sobre a livre organização dos estudantes de primeiro e segundo grau no Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1735.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital para a Primeira Infância, de 03 de dezembro de 2013**. Disponível em:

<http://primeirainfancia.org.br/criancaoespaco/wpcontent/uploads/2017/01/plano_distrital_primeira_infancia.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. **Guia da III Plenarinha**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/plenarinha/>. Acesso em: 07 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. **Guia da IV Plenarinha**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/plenarinha/>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. **Guia da VI Plenarinha**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/plenarinha/>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6. Ed. Brasília, 2015.

ESTADÃO. **MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA**. São Paulo, 30/05/2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FRAZÃO, Dilva. **Paulo Freire**: Educador brasileiro. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. 2017. Acesso em: 02 nov. 2018.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire**: sua vida, sua obra. s/a. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/663/546>. Acesso em: 14 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339>. Acesso em: 08 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. **A reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do século XX**. Paraíba: II CONEDU, 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/51102472-A-reforma-benjamin-constant-e-a-educacao-basica-no-inicio-do-seculo-xx.html>>. Acesso em: 14 out. 2018.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: História, Política e Filosofia da Educação. 2001. Disponível em:

<<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo/SP: Atlas S.A., 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2018.

GROSSELLI, Grasiela; MEZZARROBA, Orides. **A Participação Política e Suas Implicações para a Construção de uma Cidadania Plena e de uma Cultura Política Democrática**. In.: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 20., 2011, Belo Horizonte. Anais... Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011, p. 7128-7143. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/grosselli_7.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. O projeto educacional brasileiro no regime militar: uma educação de classe (social). In: ROSSI, Ednéia Regina Rossi; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (orgs). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. Disponível em: <<https://peduniespsoro.files.wordpress.com/2012/10/82432072-livro-fundamentos-historicos-da-educacao-no-brasil.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2018.

MARTINS, C. B. C. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado do Brasil. **Educação e Sociedade**, 30(106), 15-35. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a08>>. Acesso em: 16 set. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo/SP: Boitempo, 2005. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2265124>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MORAES FREIRE, Silene de. Movimento Estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, Boyacá, v. 11, p. 131-146, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912618007>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

NETTO, J. P. Introdução ao método na teoria Social. In: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/Abepss, 2009.

NETTO, José Paulo. Entrevista. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul./out.2011a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n2/10.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

OECD (2018), **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/EAG_Relatorio_na_integra.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil. Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. Ensaio. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em:

<<http://scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

OLIVEIRA, Gilberto Maringoni de. **História**: o destino dos negros após a Abolição. 2011. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23>. Acesso em: 14 de out. 2018.

PEREIRA, T. I. MAY, Fernanda. GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao Ensino Superior: novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.32, p. 117-140, jan./jul. 2014. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2726>. Acesso em: 18 set. 2019.

PONTES, João Paulo. “Se pá, não era!”: relações geracionais e adultocentrismo no orçamento participativo de Porto Alegre. **Revista Todavia**, Porto Alegre, Ano 2, Nº 3, p.53-73, dez. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/revistatodavia/expediente_3ed.html. Acesso em: 18 set. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

REIS, Pollyanna Júnia Fernandes Maia. **Paulo Freire**: análise de uma história de vida. UFSJ: São João Del Rei, 2012. Disponível em:

<<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/PRINCIPAL/Pollyanna.pdf>>. Acesso: 27 de mar. 2019.

ROCHA, E. de P.; BULHÕES, I. C. de. Adaptação do método freireano para a alfabetização infantil. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, Nº. 12, p. 50 – 65, Mar. 2012. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 14 out. 2018.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. **Revista Ideação**, v. 8 - Nº 9 p. 9-21, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809/9044>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.