



## EDUCAÇÃO, DIREITO E O SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL

Patricia Fontes Marçal<sup>1</sup>, Dinora Tereza Zucchetti<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo tem como objetivo levantar dados sobre o conceito de proteção social na educação. O Sistema de Proteção Social inicia-se com o trabalho e a previdência restando lacunas no campo da educação que só foram sendo preenchidos após o advento da Constituição de 1988 que possibilitou políticas públicas de inclusão social. A metodologia utilizada foi a legisjurisprudência de Wintgens que permite uma avaliação do sistema normativo brasileiro de proteção e garantia do direito à educação. Trata-se de uma ciência que introduz a racionalidade da legislação, de modo a aferir a sua qualidade. Foi empregada ainda a sistemática de Stephen Ball (2004) que sugere uma análise crítica sobre os fenômenos, a qual aduz que a tarefa do pesquisador é a do analista que deve recuperar memórias excluídas e interromper a auto-evidência dos discursos dominantes e encontrar formas de falar a respeito do ato de ensinar fora desses discursos.

**Palavras-chave:** Proteção Social; Constituição Federal; Educação.

### ABSTRACT

The article aims to collect data on the concept of social protection in education. The Social Protection System begins with work and pensions, leaving gaps in the field of education that were only filled after the advent of the 1988 Constitution that made possible public policies for social inclusion. The methodology used was the legisjurisprudence of Wintgens that allows an evaluation of the Brazilian normative system of protection and guarantee of the right to education. It is a science that introduces the rationality of legislation in order to assess its quality. The study of Stephen Ball (2004), which suggests a critical analysis of the phenomena, suggests that the task of the researcher is that of the analyst who must recover deleted memories and interrupt the self-evidence of the dominant discourses and find forms of Talk about the act of teaching outside these discourses.

**Key-words:** Social Protection; Federal Constitution; Education.

### RESUMO GRÁFICO



<sup>1</sup> Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Professora Universitária da Faculdade Estácio do RS. Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade Estácio do RS. E-mail: [marcal.patricia@estacio.br](mailto:marcal.patricia@estacio.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social.. E-mail: [dinora@feevale.br](mailto:dinora@feevale.br).



## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a Educação, o Direito e o Sistema de Proteção Social. É cediço, pela história nacional do sistema de proteção social, que a preocupação com a matéria inicia-se através de estudos realizados sob a ótica do trabalho e da previdência social deixando lacunas quanto à proteção no campo da educação. Este opúsculo, portanto pretende desenvolver esta realidade fazendo uma análise teórica e interpretando a Constituição Federal e suas narrativas ao longo dos anos. No primeiro tópico será exposta a história das Constituições brasileiras dando ênfase ao tema educação, o que nos possibilitará uma obtenção do (re) conhecimento da evolução do direito de proteção social na educação do nosso país. Em um subitem far-se-á uma análise constitucional e legal histórica e o processo de Inclusão Social nas escolas brasileiras. Em um segundo momento se dará enfoque à instauração do Estado Democrático de Direito em 1988 e os institutos jurídicos pertinentes à Educação. O objetivo é buscar a compreensão do conceito de proteção na educação ao longo de anos de atraso na educação nacional. Quanto à metodologia foi utilizada a legisjurisprudência, proposta por Wintgens<sup>1</sup> que nos permitiu uma avaliação do sistema normativo brasileiro de proteção e garantia do direito à educação. Trata-se de uma ciência que introduz a racionalidade da legislação, de modo a aferir a sua qualidade. Ela é multidisciplinar, uma vez que abarca tanto uma análise formal quanto material da legislação. Relaciona o Direito com outros ramos da ciência, como a sociologia, educação, entre outros. Foi empregada ainda a sistemática de Stephen Ball<sup>2</sup> que sugere uma análise crítica sobre os fenômenos, a qual aduz que a tarefa do pesquisador é a do analista que deve recuperar memórias excluídas e interromper a auto-evidência dos discursos dominantes e encontrar formas de falar a respeito do ato de ensinar fora desses discursos. Para finalizar, elenca-se algumas situações práticas do cotidiano das empresas onde se pode buscar a proteção de uma tutela provisória, em caso de necessidade, indicando a classificação adequada e seus principais requisitos, visando a um satisfatório acesso à Justiça e um processo que visa à efetividade da prestação jurisdicional para um tipo de sociedade que mais contribui para o progresso do País: as sociedades limitadas.

---

<sup>1</sup> WINTGENS, Luc. J. Legisprudência como una Nueva Teoría de la Legislación. Departamento de Filosofía del Derecho Universidad de Alicante, 1989. Spagraphic: Edición Eletrónica. Disponível em <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02148676RD46905733.pdf> Acesso em: 06.10.2016

<sup>2</sup> Ball, Stephen. Reformar Escolas/Reformar professores e os Terrors da Performatividade Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol 15, número 002. Universidade do Minho. Braga. Portugal, pp 3-23. 2002.



## 1 A HISTÓRIA DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS COM ÊNFASE NO PROJETO DE EDUCAÇÃO

O Brasil teve sete Constituições, contando com a de 1988 que permanece em vigor até os dias de hoje, são elas: a primeira que ficou conhecida como a Constituição Política Imperial do ano de 1824 e as outras seis Constituições Federal, chamadas “Constituições Republicanas Federais”, devido à transição do governo monárquico para o republicano, tendo em vista que a *res* (coisa) passa a se tornar pública (do povo), ou seja, o Estado passa a ser do povo e para servir ao povo e não mais para servir ao Rei. O Estado passa a ser laico, o que significa que a Igreja e as decisões políticas não poderiam mais estar amalgamadas, como funcionava na época da Monarquia. Essa transformação de Estado Monárquico para Estado Republicano se inicia a partir de 1891. Sendo assim, as Constituições republicanas além da Carta de 1891 foram as de 1934, 1937, 1946, 1967 (quando se instala a ditadura no país) e, finalmente, a de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã.

Iniciamos com a história da Constituição de 1824, que ficou conhecida como Constituição Política do Império e que tinha como forma de governo a Monarquia Hereditária. Foi a primeira e a mais longa da história brasileira, a qual permaneceu vigorando por mais de 60 anos. A Constituição foi outorgada (imposta) por Dom Pedro I, e a Constituição Imperial ou Monárquica revela o momento político subsequente à Independência, quando os anseios de autonomia convivem com ideias advindas da antiga Colônia. Estabelecia, no seu artigo 179, § 32, que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos. A segunda referência que se destaca na Constituição Monárquica, quanto ao tema educação, diz respeito a seguinte citação do artigo 179, § 33, ao ressaltar que os colégios e as universidades deveriam ensinar os elementos das ciências, belas letras e artes. Pode-se observar que o rol de disciplinas a serem contempladas eram apenas as determinadas constitucionalmente. Devemos ressaltar ainda que o ensino era para inserção de filhos das famílias abastadas, e os demais, filhos de famílias humildes, continuariam à margem da sociedade. Na verdade, a educação para todos

---

1 A Constituição de 1967 foi alterada pela Emenda Constitucional de 1969. O Supremo Tribunal Federal reconheceu a Emenda como uma Nova Constituição, portanto vejamos: “A Emenda 1, de 1969, equivale a uma nova Constituição pela sua estrutura e pela determinação de quais dispositivos anteriores continuariam em vigor”. Com este reconhecimento pelo STF, poderíamos dizer que tivemos nove Constituições. Entretanto, no aspecto formal, não se tratava de uma nova Constituição, mas, sim, de uma Emenda à Constituição de 1967, desta forma, por este entendimento, mantemos a afirmativa de que tivemos oito Constituições historicamente.



era para todas as crianças de famílias ricas. A segregação, produzida pela Carta Monárquica, ao expressar-se parcamente sobre o tema “educação”, já sinalizava a estrutura de desigualdade social que iria se sedimentar em nosso país. A Constituição monárquica por não considerar os escravos como cidadãos, lhes negava o acesso a Instrução pública. Um Decreto regulamentador datado de 1854 tinha como mote a educação Primária e Secundária e só permitia o acesso às escolas à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os negros eram expressamente proibidos de estudar nas escolas públicas. Tratava-se de uma Constituição segregadora e não agregadora, não trazendo nenhuma proteção social aos menos favorecidos.

#### Como sugere Vieira<sup>1</sup>

A presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político. É de se ressaltar, entretanto, a referência à ideia de gratuidade da instrução primária para todos, tema não contemplado pela Lei de 15 de outubro de 1827 ou pela primeira Constituição republicana, de 1891, a ser detalhada adiante. Não deixa de surpreender que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie sobre tema acerca do qual o Império se pronuncia.

A escola formal surgiu, conseqüentemente, no ano de 1875, muito tempo depois do advento Constituição de 1824, na cidade do Rio de Janeiro. Tratava-se de um jardim-de-infância privado, denominado “Colégio Menezes Vieira”. Em seguida, criaram a escola Americana em 1877, em São Paulo, ligada a missionários americanos. Menezes Vieira considerava que o jardim-de-infância deveria cumprir um papel de moralização da cultura infantil, e o objetivo era educar para o controle social. “A pretensão da educação era europeizar o modo de vida brasileiro”, conforme demonstra Kuhlmann<sup>2</sup>. Percebe-se um modelo educacional previsto de modo a não contemplar todas as classes sociais, já que a escola era particular, desta forma paga, e nem todos poderiam ter acesso a esse sistema.

---

1 VIEIRA, Sofia Lerche. A Educação nas Constituições Brasileiras: Texto e Contexto. R. bras. *Est. pedag.*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20constitui%C3%A7%C3%B5es.pdf> Acesso em: 03.12.2014

2 KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)



Logo após a Abolição da Escravatura (1888)<sup>1</sup>, foi promovida a educação para os brancos, mas os negros permaneceram à margem da sociedade, não podendo ocupar nenhum tipo de trabalho e sequer estudar, senão vejamos a citação de Maringoni<sup>2</sup>

Em maio de 1888, veio a Lei Áurea e, 16 meses depois, como consequência direta das contradições que vivia o País, a República. Com a abundância de mão de obra imigrante, os ex-cativos acabaram por se constituir em um imenso exército industrial de reserva, descartável e sem força política alguma na jovem República. Os fazendeiros – em especial os cafeicultores – ganharam uma compensação: a importação de força de trabalho européia, de baixíssimo custo, bancada pelo poder público. Parte da arrecadação fiscal de todo o País foi desviada para o financiamento da imigração, destinada especialmente ao Sul e Sudeste. O subsídio estatal direcionado ao setor mais dinâmico da economia acentuou desequilíbrios regionais que se tornaram crônicos pelas décadas seguintes. Esta foi a reforma complementar ao fim do cativo que se viabilizou. Quanto aos negros, estes ficaram jogados à própria sorte.<sup>3</sup>

Em 1854, um decreto proibiu o negro de aprender a ler e escrever e, em 1890, foi proibida a imigração de africanos, entretanto imigrantes europeus vinham tendo sua entrada liberada, uma vez que o país necessitava “embranquecer-se”, em razão da quantidade de negros que se instalaram por aqui, por conta da escravidão.

---

1Lei Imperial nº 3.353, datado de 13 de maio de 1988, foi a que extinguiu a escravidão no Brasil. Foi precedida pela Lei n.º 2.040 (Lei do Ventre Livre), de 28 de setembro de 1871, que libertou todas as crianças nascidas de pais escravos, e pela Lei n.º 3.270 (Lei Saraiva-Cotegipe), de 28 de setembro de 1885, que regulava "a extinção gradual do elemento servil".

2 MARINGONI, Gilberto. História, O Destino dos Negros após a Abolição. 2011. Revista de Informações e Debates do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Ano 8 . Edição 70 - 29/12/2011. Disponível em [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23) Acesso em: 12.08.2016.

3 “A força de atração destas propostas imigrantistas foi tão grande que, em fins do século, a antiga preocupação com o destino dos ex-escravos e pobres livres foi praticamente sobrepujada pelo grande debate em torno do imigrante ideal ou do tipo racial mais adequado para purificar a ‘raça brasileira’ e engendrar, por fim, a identidade nacional. [...] em que pesem alguns episódios específicos, a base fundamental da campanha abolicionista, movida por setores da elite econômica dos anos 1880, estava longe de ser um humanitarismo solidário aos negros ou a busca de reformas sociais democratizantes. Isso se tornou evidente com o passar dos anos, apesar de haver um discurso contraditório de setores das classes dominantes, simpáticos à libertação. Durante os anos abolicionistas, a reforma agrária foi proposta frequente e urgentemente. Lembra-se do plano de André Rebouças, no qual grandes proprietários venderiam ou alugariam lotes de terras a libertos, imigrantes e lavradores. Trata-se de uma modalidade de reforma que prescinde da democratização fundiária, restringindo-se às regras do mercado então vigentes. Quando a campanha abolicionista tomou vulto, tais propostas foram pouco a pouco sendo deixadas de lado. Florestan Fernandes assinala que “a preocupação pelo destino do escravo se manteve em foco enquanto se ligou a ele o futuro da lavoura”. Ela aparece em vários projetos que visaram a regular, legalmente, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre desde 1823 até a assinatura da Lei Áurea. [...] Com a Abolição pura e simples, contudo, a atenção dos senhores se voltou especialmente para seus próprios interesses. [...] A posição do negro, no sistema de trabalho e sua integração à ordem social, deixam de ser matéria política. Era fatal que isso sucedesse”. A história que se seguiu confirmou essas palavras (Maringoni, 2011)



Barbosa<sup>1</sup> afirma que, em 1871, em Campinas, além de haver escolas primárias particulares para filhos de famílias com poder aquisitivo altos, existiam também por volta de cinco escolas públicas para a população de “negros libertos e escravos”, o que era uma exceção aos anseios governamentais das principais capitais brasileiras. Mesmo havendo essa parca possibilidade, constata-se, na história brasileira, que o Estado articulou mecanismos que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o império em nível legislativo. Mesmo garantindo esse direito, como demonstrado, na cidade de Campinas, as condições materiais eram as mais precárias possíveis para a sua salvaguarda. Ainda não existiam políticas de proteção e inclusão social. O Estado administrava em prol dos mais ricos.

No ano de 1880, Joaquim Nabuco elaborou um projeto que foi rejeitado pela Câmara dos Deputados, o qual dizia que seriam estabelecidas, nas cidades e vilas, aulas primárias para os escravos. Os senhores de fazendas e engenhos seriam obrigados a mandar ensinar a ler, escrever e aprender os princípios de moralidade aos escravos.

O historiador Robert Conrad, segundo o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA-2011), assinalava que

Os abolicionistas radicais, como Nabuco, André Rebouças, José do Patrocínio, Antonio Bento, Rui Barbosa, Senador Dantas e outros esperavam que a extensão da educação a todas as classes, a participação política em massa e uma ampliação de oportunidades econômicas para milhões de negros e mulatos e outros setores menos privilegiados da sociedade brasileira viessem a permitir que estes grupos assumissem um lugar de igualdade numa nação mais homogênea e próspera.

No entanto, pela história, percebe-se que estes anseios jamais foram atingidos por nossos educadores, e os projetos de igualdade, até este momento, foram arquivados.

Segundo Marçal Ribeiro<sup>2</sup> “o período colonial brasileiro estava voltado para o espiritual, quando a companhia de Jesus<sup>3</sup> surgiu, com o objetivo de recrutar fiéis e servidores, e a catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e à sua passividade em relação aos senhores brancos”. A educação ficou limitada aos curumins e, mais tarde, aos filhos dos colonos. A educação, nesse momento, era totalmente voltada aos homens da classe dominante do país. Como assinala o autor, “no Século XVIII, Portugal era administrado com “mão de ferro” pelo Marques de Pombal, e este fez uma série de reformas educacionais que

---

1 BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Enfrentando Preconceitos*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

2 MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. *História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão*. Paidéia, FFCLRP – USP, Rio Preto, 4 fev/jul, 1993.

3 Ordem religiosa, fundada em 1534 por Inácio de Loyolla, e seus membros eram e são chamados “jesuítas”.



acabaram refletindo-se nas mudanças pedagógicas brasileiras. Ele tirou o poder da educação da Igreja e o colocou nas mãos do Estado”. Mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, a situação não mudou muito, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade. Ou seja, era uma educação criada, para atender à submissão às autoridades e aos modelos antigos, bem como voltada para o Estado e os seus interesses.

Neste momento, passaremos à análise da segunda Constituição brasileira, a de 1891, a primeira republicana, que definia, no seu artigo 34, inciso XXX, como atribuição do Congresso Nacional legislar sobre “o ensino superior e os demais serviços que na Capital fossem reservados ao governo da União”. Suas responsabilidades quanto à educação limitavam-se à esfera da União. No artigo 35, incisos 2º, 3º e 4º ficou determinada a incumbência, nas escolas do País, “de animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências” [...] sem privilégios que tolhessem a ação dos governos locais. Criaram as instituições de ensino superior e secundário nos Estados e proveram a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Essas eram as ideias principais que deveriam ser desenvolvidas pelos governos. A grande preocupação do Diploma Maior era com a competência legislativa em relação a temas relativos à educação e que ficou reservada ao governo federal e que remanesce até os dias de hoje.

Ainda, de acordo com Vieira<sup>1</sup>

Palavras como "animar" e "não tolher" referendam o tom federalista antes aludido, revelando, ainda que de forma indireta, as atribuições da União em matéria de educação: o ensino superior no País e a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Esta inovação do texto de 1891 em relação ao de 1824 traduz uma primeira marca que chegaria para ficar em um sistema educacional cujo embrião se definira no Império através do Ato Adicional de 1834<sup>2</sup>.

Para Castanha<sup>3</sup> nesse contexto

[...] é forçoso afirmar que no Império não havia preocupação alguma com a instrução pública elementar, que não havia plano nem metas, que era completamente desorganizada. Creio que é possível fazer uma leitura diferenciada, bastando para

---

1 idem

2 O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo.

3 CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 11 jan./jun. 2006. Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/162-497-1-PB.pdf Acesso em: 26.06.2016



isso reler o processo de organização da instrução pública a partir de outra óptica, ou seja, da centralização, levando-se em conta que aquela era uma sociedade conservadora, escravocrata e essencialmente rural, ou seja, pensá-la à luz das condições materiais e sociais do século XIX.

### Monarcha<sup>1</sup> afirma que

Com Proclamação da República, pretendeu-se a implementação do jardim-de-infância, como projeto de reforma de ensino que foi idealizado por políticos, como Rangel Pestana, Prudente de Moraes, Bernardino de Campos, Caetano de Campos e Cesário Motta – todos membros do Partido Republicano Paulista –, entretanto a sua implementação foi adiada, em decorrência da Lei n.º 88, de 8 de setembro de 1982, que estipulava a obrigatoriedade de ensino para crianças entre 7 a 12 anos, de ambos os sexos, o que causou novos debates acerca do tema e adiamento da proposta educacional.

Demartini<sup>2</sup> ao pensar a educação no período da primeira República, salienta que era preciso notar que esse momento começa com dois fatores importantes: a abolição da escravidão em 1888, cuja população negra (ex-escravos), existente naquele período era em grande número e o início do regime republicano, depois de quase quatro séculos do país como colônia (1500-1822) e monarquia (1882-1889). Com pouco investimento na educação e uma grande transformação na composição demográfica, especialmente na população paulista, com a chegada de milhares de imigrantes, vindos da Europa e da Ásia, muitos cidadãos foram trabalhar na agricultura e também nas cidades, como São Paulo, que, nesse período, crescia muito com a expansão da indústria, do comércio e dos serviços.

A preocupação de nossos governantes, diante de séculos de atraso, naquela época, era com a classe operária especializada para o trabalho, porque a sua mão-de-obra estava sendo investida nas indústrias localizadas nas grandes capitais. A vinda dos imigrantes e a ocupação dos postos nas indústrias não deixavam que a educação fosse tratada como tema de prioridade governamental. O clamor social era pelo e para o trabalho. Tratava-se de uma questão de sobrevivência da classe operária e dos ganhos de capital com a Revolução Industrial que se alastrava no mundo.

### Para Demartini<sup>3</sup> já citado

---

1 MONARCHA, Carlos. Educação da Infância Brasileira, 1875-1983. Organizador. Campinas: Autores Associados, 2001.

2 DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, C. (Org.) Educação da infância brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

3 idem



A história da infância e da educação, em uma sociedade extremamente estratificada no século XIX, veio juntar-se a outros grupos segregados que também possuíam suas hierarquizações internas. Não se podia, pois, falar de uma infância ‘genérica’, visto que as infâncias eram muitas: as das crianças de famílias ricas, filhas de fazendeiros; as das crianças, filhas de funcionários, profissionais liberais, comerciantes das cidades; as das crianças, filhas de imigrantes, operários ou trabalhadores rurais; as das crianças, filhas de famílias negras, recém-saídas da escravidão; as das crianças, filhas de pequenos produtores rurais; os caipiras, os caboclos, os sitiantes etc. São origens diversas, experiências distintas, histórias que remetem a questões também diferentes, especialmente no tocante à educação.

Portanto, ao contemplar tantas infâncias com um Estado precário, recém republicano e diante de séculos de descaso com o tema “educação”, não haveria como pensar em uma escola que beneficiasse a todos. Sendo assim, esse dilema passou a ser um grande desafio constitucional e, conseqüentemente, político ao longo dos séculos. As demandas sociais e educacionais necessárias estavam distantes das reais políticas públicas implantadas.

#### À luz dos ensinamentos de Leite<sup>1</sup>

No século XIX, criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava “crias” da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consanguínea ou da vizinhança. O abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas se estabeleceram. As “rodas de expostos” começam a existir no século XVIII e seu estudo ainda apresenta um quadro controvertido. Inventada nos países europeus para salvar da morte crianças abandonadas, provocavam uma mortalidade infantil agora registrada e verificável. Asilos de Órfãos e projetos de regeneração dos pobres e “vagabundos” pelo trabalho e pelo serviço militar já preocupavam os capitães gerais e os governadores de províncias.

[...] Quem eram as crianças? A distinção mais clara é a que se fundamenta no desempenho econômico. Tomando-se a população como um todo, uma caracterização nítida é a do período de 0 a 3 anos, em que, como ainda não andam, os pequenos são carregados pelas mães, pelos irmãos, ou pelas escravas. Em alguns textos, encontra-se a expressão “desvalidos do pé”, que designava aquelas que já andavam e, portanto, podiam desempenhar pequenas tarefas.

O que se observa nos subsídios teóricos citados é que, após o advento da abolição da escravidão (1888), poucos direitos foram deferidos à raça negra, ao índio, idoso, deficientes, rurícolas, entre outros menos favorecidos, como o direito de estudar e trabalhar. Pelo que se nota historicamente, os segregados eram considerados “subcidadãos”<sup>2</sup>, ou seja, cidadão de segunda categoria, conforme alguns teóricos.

---

1 LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). História social da infância no Brasil. 2 ed, São Paulo: Cortez, 1999.

2O conceito nuclear de espoliação urbana vai ganhando progressivamente novas conotações: das "somatórias de extorsões motivadas pela ausência/carência de acesso aos serviços urbanos



Nossa elite dirigente afirmava que o negro era uma raça inferior ao branco e, por conseguinte, não necessitava estudar, tampouco trabalhar. Não eram considerados sujeitos de direito, e sua condição ainda era de coisa (*res*). Nossos políticos não tinham uma visão solidária à causa étnico-racial e à diversidade cultural que sempre estampou nossa pátria. O mesmo ocorreu com os rurícolas, trabalhadores da área rural, com questões sociais outras que sequer possuíam um projeto de educação que contemplasse as necessidades desses sujeitos sem perder sua cultura e que fosse respeitada a sua forma de vida. Na causa indigenista pouco se fala, se não na evangelização pelos catequistas/jesuítas na época da colonização brasileira.

Nesse momento, ocorreu o declínio das oligarquias, com a crise do modelo agrário-comercial-exportador, e o impulso da industrialização, como modelo nacional-desenvolvimentista. A classe burguesa se fortaleceu, e houve as revoluções, o Tenentismo, o partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas<sup>1</sup> e dos católicos, cujas ideias vão se incorporando à educação.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e, em abril de 1931, realizada uma reforma no Ensino Superior e, logo em seguida, reformas módicas no Ensino Secundário.

A segunda Constituição Republicana foi a de 1934, sendo a primeira a dedicar um capítulo inteiro ao tema da educação, com 17 artigos (cap. II, arts. 148 a 158)<sup>2</sup>. Em linhas

---

(os meios de consumo coletivo)" – tão bem aplicadas nos anos 70 e 80 e sob forte influência das abordagens marxistas, dando ênfase aos constrangimentos histórico-estruturais – para agora abranger também as condições subjetivas dos atores e as produções simbólicas dos agentes que se representam e significam a vivência da exclusão. Incorporando o tema “exclusão social/” relacionado à subcidadania, o autor cria, com propriedade, a oposição entre cidadão privado (consumidor ancorado à conquista da moradia na metrópole) e subcidadão público (com a precarização do trabalho, o desemprego, pobreza e iniquidade diante da lei).

1 Proposta pedagógica de caráter humanista. Buscam-se, na Europa, as suas origens. Teve como um dos pioneiros Anísio Teixeira. Seria uma escola voltada para as necessidades de cada indivíduo, observando suas peculiaridades e com respeito ao processo de aprendizagem. Pretendia-se uma escola que formasse o indivíduo capaz de desenvolver-se com o processo educativo. Esse movimento ganhou forças no século XIX, com a ideologia de reforma do sistema educacional vigente. A ideia básica era de uma educação para todos e não para uma minoria privilegiada. Os escolavistas surgiram após o manifesto dos pioneiros que foi um grande marco na modificação do modelo de educação vigente nos anos 30.

2 Ao comentar sobre a Constituição Getulista, Vieira (2007, p. 297) destaca que, “ao lado de ideias liberais, o texto constitucional também expressa tendências conservadoras, favorecendo o ensino religioso de frequência facultativa [...] nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (art. 153). Tais influências também estão presentes no apoio irrestrito ao ensino privado através da isenção de tributos a quaisquer “estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos” (art. 154). Importante matéria do texto é o financiamento da educação. Pela primeira vez, são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar “nunca menos de dez por



gerais, manteve a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à união traçar as diretrizes da educação nacional (art.5º, XIX), fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo o ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e ainda organizá-lo, além de mantê-lo.

Conforme Leineker e Abreu<sup>1</sup> a proposta de educação no Brasil iniciou-se a partir da preocupação com o tema, voltado diretamente aos rurícolas, pessoas que trabalhavam no campo, no entanto a Constituição de 1934 não foi adiante com seus propósitos em relação ao assunto. Para o autor, as reivindicações, relativas ao processo educacional rural, nunca foram atendidas, aliás, nem se havia pensado efetivamente em uma educação voltada para o povo do campo, atrasando ainda mais o processo de escolarização desse segmento da sociedade. Ocorre, entretanto, o processo de descentralização do sistema educacional – da esfera federal para a municipal – e, dessa forma, deu-se a municipalização da educação rural. Essa foi, ressalta-se, a única mudança jurídica, mas ainda distante da mudança de fato. Os autores afirmam que:

Os pioneiros da educação se mostravam contra a escola vigente, marcada pelo modelo acadêmico tradicional, patrocinado pela Igreja Católica. Tal atitude levantou discussões entre os educadores envolvidos e os setores conservadores católicos, para os quais apenas a educação baseada na doutrina cristã era verdadeira. De novembro de 1933 a julho de 1934 o Brasil aguardava a Assembléia Constituinte elaborar a nova constituição que iria substituir a de 1891, foi um período de discussões e controvérsias entre o governo e grupos que participavam da elaboração da constituinte. Se por um lado o governo defendia uma mudança no campo social, político, e econômico, para a Igreja Católica era momento de assegurar maior intervenção na vida política exercida no país.

[...] inserem no campo da educação: Obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário (inclusive para adultos), e tendência à gratuidade do ensino; Ensino religioso facultativo nas escolas públicas, enfatizando a liberdade de culto e crença. Observa-se que no texto constitucional de 1934 a educação rural está contemplada no artigo 121, parágrafo 4º: [...] Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização

---

cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo" (art.156). Nos mesmos termos, é estabelecida a reserva de parte dos patrimônios da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação de fundos de educação (art. 157). São ainda atribuídas responsabilidades relativas às empresas com mais de 50 empregados na oferta de ensino primário gratuito (art. 139). Outros destaques do texto de 1934 são: as normas do Plano Nacional de Educação, prevendo "liberdade de ensino em todos os graus e ramos observadas as prescrições da legislação federal e da estadual e reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegura a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna" (art. 150, parágrafo único, "c" e "f"); a oferta do ensino em língua pátria (art. 150, "d"); a proibição do voto aos analfabetos (art. 108). Finalmente, vale citar dispositivos relativos ao magistério: a isenção de impostos para a profissão de professor (art. 113, inciso 36) e a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial (art. 158) ”.

<sup>1</sup> LEINEKER, Mariulce da Silva Lima Leineker et ABREU Claudia Barcelos de Moura. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. IX ANPED SUL.

Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79> Acesso em: 03.07.2016



e aproveitamento das terras públicas. O artigo 156, por sua vez, Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual (LEINEKER; ABREU, 2012, p. 2).

Antes do advento da citada Lei, em 1934, com a Revolução Industrial, no Governo de Getúlio Vargas (re) foi apresentado um “novo” método de ensinar, chamado de “educação do *homo fabris*”, que visava a preparar o cidadão para o trabalho industrial. De 1931 a 1937, o denominado período de “Conflito das ideias”, temos dois lados, o dos católicos e o dos pioneiros, cada um defendendo os seus princípios a respeito da educação no país. Esses conflitos incomodavam a classe dominante que defendia também os seus próprios interesses. Na verdade, os interesses educacionais sempre estiveram atrelados a interesses políticos, e a história nos comprova este fato.

#### Para Ribeiro<sup>1</sup>

A influência dos escolanovistas foi marcante, e a ação de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, trouxe para a realidade educacional brasileira, ideias e técnicas pedagógicas dos Estados Unidos da América, representadas pela filosofia educacional de John Dewey. Um aspecto negativo do pensamento dos pioneiros é que a realidade brasileira era totalmente adversa da realidade americana ou europeia. "Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios direitos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade, que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados

A terceira Constituição Republicana foi a de 1937, Constituição do Estado Novo, ainda sob a liderança do Presidente do Brasil, Getúlio Vargas, inspirada nos regimes fascistas europeus, que ampliava a competência da união, para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes, para a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (art. 15, IX). A liberdade de ensino e a livre iniciativa eram objetos do primeiro artigo, dedicado à educação no texto de 1937, que determinava que a arte, a ciência e o ensino eram livres para a iniciativa individual e a associações ou pessoas coletivas públicas e particulares (art. 128). O dever do Estado para com a educação era uma função compensatória na oferta escolar, destinada à infância e juventude, às quais faltassem os recursos necessários à educação em instituições particulares (art. 129). Na concepção de uma educação de forma fabril, com a Carta de 1937, no seu artigo 129, a preocupação era e sempre foi com uma educação para empregados que trabalhavam nas indústrias que haviam se instalado no país e, portanto, dispunha o citado artigo:

---

1 RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Constata-se que ao pobre cabia o ensino profissional, voltado à manutenção na condição de operário (*homo fabris*), inclusive sendo obrigados, indústrias e sindicatos, a criarem escolas de aprendizes destinados aos filhos desses operários, para que fosse mantida a tradição do ofício, e as escolas, a réplica do discurso da educação fabril. Era a educação para o chão de fábrica. A política de proteção era a de manter o pobre no ensino profissionalizante apto ao trabalho fabril. O golpe se deu no país, e, em novembro de 1937, se outorgou a nova Constituição, conhecida como Constituição Cesarista<sup>1</sup>, tendo em vista que Vargas deveria submeter a outorga da Constituição a referendo popular, e, não o fazendo, muitos historiadores entenderam que ele governou sem Constituição, uma vez que não tinha cumprido com os trâmites determinados constitucional e legalmente.

#### Segundo Marçal Ribeiro<sup>2</sup>

A disputa pela hegemonia mundial que se tratava entre as grandes potências européias - Inglaterra, Alemanha e Itália - o que levou posteriormente à Segunda Grande Guerra Mundial, favorecia em parte o Brasil, pois este "namorava" com todas, e mais os Estados Unidos, conseguindo com um país o que não conseguia com outro. Após 1945, com a divisão do mundo em dois eixos e a aniquilação da Alemanha Nazista, é que o Brasil "filiou-se" definitivamente aos Estados Unidos.

No ano de 1945, Vargas foi derrubado do poder, e o país voltou à democracia. Como se constata no estudo das constituições brasileiras foram realizadas eleições livres e o General Eurico Gaspar Dutra foi eleito Presidente do país. Nesse momento, há uma reforma feita por Cunha Barbosa, através da Lei Orgânica do Ensino Primário, que reacendia as propostas do manifesto de 1932. A quarta Constituição Republicana, a de 1946, estabeleceu a competência da união para legislar sobre as diretrizes e as bases da educação nacional (art. 5º,

---

<sup>1</sup> É a Constituição, cuja participação do povo restringe-se a ratificar a vontade do detentor do poder.

<sup>2</sup> MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. Paidéia, FFCLRP – USP, Rio Preto, 4 fev/jul, 1993.



XV) e fez ressurgir o tema “educação” como direito de todos. A laicidade<sup>1</sup> era assegurada no Diploma Maior, tendo que em vista o artigo 168, inciso V, determinar o ensino religioso como disciplina dos horários das escolas oficiais e com matrícula facultativa, a qual seria ministrada, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se fosse capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. O Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, criou o Movimento de Educação de Base (MBE), uma iniciativa da Igreja Católica, ao prever que o governo federal colaborasse com a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) no processo de alfabetização de adultos. Depois, em 1967, surgiu o projeto de Alfabetização denominado “Projeto Mobral” (Movimento Brasileiro de Alfabetização, Lei n.º 5.379/67), mas a ideia de alfabetização estava amalgamada à de alfabetização funcional, utilitarista, com a finalidade de preparar o aluno para o trabalho fabril e doméstico.

Haviam contradições de ideias entre católicos e liberais no período do Estado novo, e surgiu um conflito entre escola pública e particular. A Igreja Católica entendia que a escola pública não educava, sem um projeto de educação voltado à formação do caráter do aluno. Os católicos entendiam que o Estado deveria subvencionar as escolas particulares, e a educação, ser embasada na doutrina do Papa Pio XII. Consideravam ainda os defensores da escola pública como comunistas, ou seja, inimigos da pátria. Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4024, para atender às reivindicações dos católicos e liberais.

---

<sup>1</sup> A laicidade **corresponde a uma doutrina ou um sistema político que defende a exclusão da influência da religião no Estado, na cultura e na educação (HOUAISS, 2001. p. 1714). Segundo Giumbelli (2004, p. 49), também “a laicidade, pode ser concebida como um valor comum necessário passa por outros três princípios. Uma postura semelhante em relação à religião se verifica nesses três princípios, na medida em que funcionam ao mesmo tempo para garanti-la e limitá-la. Começamos pelo princípio da separação, cujo relatório se recusa a exigência de neutralidade do Estado. Se a separação assegura que as opções espirituais ou religiosas não envolvam o Estado e que este não se envolva com aquelas, ela demanda também que o Estado cuide das condições de possibilidade da expressão religiosa, assim como postula a renúncia, por parte das religiões, à sua dimensão política. A laicidade pede a cada uma das religiões um esforço de adaptação e conciliação de seus dogmas com as leis que regem a sociedade. Outro princípio é o da igualdade, que comanda um tratamento isonômico por parte do Estado quanto às religiões, mas exige destas que não façam demandas particularistas. Por exemplo, no serviço público, nega-se firmemente a possibilidade de recusa de atendimento ou de subordinação por razões religiosas. O terceiro princípio é o da liberdade de consciência. Ao mesmo tempo em que a laicidade afirma a ‘liberdade de consciência’, impõe, como limitação, as exigências da ‘ordem pública’ – por exemplo, as condições necessárias para o funcionamento normal de uma instituição. De modo semelhante, se é a liberdade de consciência que funda o direito à livre expressão religiosa no espaço e no debate público, é ela também que impele o Estado a proteger o indivíduo contra toda imposição religiosa”. Ainda, o artigo 19 da Constituição Federal determina que: É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; II - recusar fé aos documentos públicos; III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si. Definindo, portanto, o Estado Laico.**



### Como assinala Marçal Ribeiro<sup>1</sup>

A classe média percebera que a Educação era o único caminho que lhe asseguraria a ascensão social, pois se antes ela conseguia desenvolver e manter pequenos estabelecimentos através da poupança-investimento-poupança, agora, com a chegada das grandes empresas multinacionais e as dificuldades de investimentos, assumirem cargos administrativos e empresariais era forma de ascensão social e financeira. O sistema educacional, porém, não acompanhou a mudança econômica: a classe média vai à procura do ensino superior, passa nos exames, tem direito à matrícula, mas não existe a vaga.

Com a quinta Constituição Republicana, a de 1967, o país voltou a mergulhar em uma fase de autoritarismo, com a instalação da ditadura no país. Definia a competência da União para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 8º, XVII, "q"). Acresceu atribuições relativas aos Planos Nacionais de Educação (art. 8º, XIV), e orientações e princípios de Cartas anteriores foram reeditados, tais como: o ensino primário em língua nacional (art.176, § 3º, I), a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (art. 176, § 3º, II), o ensino religioso, de matrícula facultativa, como disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (art. 176, § 3º, V). A noção de educação, como "direito de todos, é acrescentada como dever do Estado" (art. 176). O sistema de proteção social foi invocado neste momento histórico com a ajuda da Organização das Nações Unidas (ONU) como afere Rosemberg.

### Aponta Rosemberg<sup>2</sup> que

Os princípios que orientaram a concepção dos primeiros programas nacionais brasileiros de educação infantil de massa foram fortemente influenciados por propostas, elaboradas por agências intergovernamentais, ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), em especial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O Programa de educação pré-escolar de massa – O Projeto Casulo – foi implantado em 1976, pela LBA, órgão federal de assistência social. A LBA havia sido criada em 1942, associada ao esforço de guerra, como órgão de apoio aos pracinhas e suas famílias. Considerada como criadora e criatura do serviço social no Brasil, a LBA desenvolveu, até a implantação do Projeto Casulo, uma série de programas destinados à maternidade e à infância, localizados não extensivos, com base no voluntariado. [...] O Projeto foi efetivamente implantado. Em menos de quatro anos atendia a quase 1 milhão de crianças pobres.

Nesse momento, surgiram revoltas na sociedade, guerrilhas urbanas e rurais, e as classes estudantis e trabalhadoras começaram a reivindicar mais liberdade democrática.

---

<sup>1</sup> idem

<sup>2</sup> ROSEMBERG, Fulvia. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez; USF, 1997. p. 137-158.



Leis de repressão às manifestações passaram a surgir e, com a edição do Ato Institucional n.º 5 (AI 5), de 13 de dezembro de 1968, extinguiram-se todas as liberdades individuais do cidadão e os professores passaram a ser perseguidos. O Decreto-lei nº 477/69 proibia o corpo docente e discente de qualquer manifestação política, com perigo de serem enquadrados na Lei de Segurança Nacional. As leis sobre educação propunham uma educação americanizada que não atendia às necessidades de nosso país.

Após o advento da promulgação da sexta Constituição Republicana, a de 1988, finalmente ficou proclamado o Estado Democrático de Direito, e isto mudou os panoramas social, jurídico e pedagógico brasileiro. A partir da Constituição, descartou-se a possibilidade de os cidadãos brasileiros continuarem na condição de “*res*” (coisa) de favores, situação que permeava a população até esta data. Com o advento do Estado Democrático de Direito, passou-se todos à condição de “sujeitos de direito”, os quais estão bem definidos em todo o bojo da Carta Constitucional (direitos sociais, individuais, direitos políticos, entre outros).

Esse enorme atraso atesta historicamente o desrespeito à diversidade brasileira e ao sistema de proteção social na educação, sendo que uma minoria individualista se considerava superior e mais apta a pensar, estudar e trabalhar, mas que deixou o país com um *déficit* enorme nas questões dos direitos humanos, aclamados desde 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos da ONU.

É de se ressaltar, portanto, o quadro assustador do histórico constitucional brasileiro. Ao longo desses séculos, teve-se uma história de alternância de constituições entre democráticas (promulgadas) e autoritárias (outorgadas). A Constituição Monárquica foi imposta, outorgada (autoritária), a Constituição de 1891 (democrática) promulgada, a de 1934 (democrática), promulgada, a de 1937 (autoritária) outorgada, a de 1946 (democrática) promulgada, e, a de 1967 (ditadura autoritária) outorgada e, atualmente, tem-se a Constituição de 1988 (democrática, promulgada). Não podemos deixar de ressaltar que, após a Constituição de 1934, o país vem tendo uma intercalação entre constituições autoritárias e democráticas ao longo da história brasileira. Hoje, vive-se um momento de reflexão com o que está ocorrendo politicamente no país, e este fato irá refletir no futuro da educação.

Na análise de Wintgens (1989) a “*legisjurisprudência*”<sup>1</sup> é a que nos permite uma avaliação do sistema normativo brasileiro de proteção e garantia do direito à educação.

---

1 É ramo da ciência do direito que introduz a racionalidade na análise da legislação, de modo a aferir sua qualidade. A *legisjurisprudência*, em sua essência multidisciplinar, procura abarcar tanto uma análise formal quanto material da legislação, assim como realiza abordagens,



A legisjurisprudência é faceta instrumental do direito e possui um elo com a moral, mostrando a sua singularidade, a partir de sua característica diversa. Ela define, conforme o autor quatro princípios a serem observados: 1) alternatividade; 2) densidade normativa; 3) temporalidade; e 4) coerência.

Assim, esboça Wintgens (1989, p. 27)

La justificación de la legislación es marcada como un proceso de pesar y balancear la moral y las limitaciones políticas de la libertad. Sobre el carácter racional de la legislación, es requerida una estructura de principios. Con la ayuda de esta estructura, las limitaciones externas pueden ser justificadas. La justificación es parte del proceso de legitimación. [...] La investigación científica, la interpretación musical, la carpintería, la educación, y la religión son todos tipos de prácticas. Cualquiera de estas prácticas tiene sus propias reglas por medio de las cuales estas prácticas son formas significativas de interacción. [...] El resultado de esto es que el sujeto, como un agente moral autónomo, es dejado de lado. Lo que le queda son esferas accidentales donde puede actuar en concepciones de la libertad mientras no son reguladas por el soberano. Este puede intervenir en cualquiera de ellos siempre que lo considere adecuado.

Wintgens procura, através de critérios racionais (legisjurisprudência), averiguar em que medida o direito à educação, mais precisamente o conceito de proteção social tem e teve efetividade na evolução histórica brasileira. A legisjurisprudência de Wintgens (1989) é um saber interdisciplinar que permite o reconhecimento de incertezas e o caráter constitutivo e mutável do direito, devido às oscilações sociais de forma dinâmica como se percebe historicamente, visando à pacificação do meio social pela ordem e pelo exercício das liberdades dos sujeitos autônomos e emancipados.

Em relação a Ball um rigoroso crítico do sistema educacional como está sendo constituído nos dias de hoje contribui, de maneira enfática, acerca das mudanças que devem advir, recuperando memórias excluídas e dispersando os discursos dominantes da retórica em sala de aula. Ainda, no Brasil, este discurso dominante é quase que imperativo, e reformar a teoria requer esforços conjuntos, um discurso aberto ao diálogo, a promoção do desenvolvimento humano e a constituição da cidadania. Em seus textos, o autor procura debater o pós-Estado da Providência, o Estado, como provedor para o Estado regulador. Ao citar o modelo inglês, Ball (2005, p.557) destaca que:

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou

---

relacionando o direito a vários outros ramos da ciência, como a sociologia, a economia, a ciência política, a linguística, a informática, entre outros.



menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional.

[...] Nessa relação binária Estado/instituições privadas, estão começando a se dissolver as fronteiras entre os campos sociais e econômicos, as quais se tornam cada vez mais porosas. Os efeitos de recontextualização estão se enfraquecendo. Existe uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o “privado” e os “negócios” no setor público, articulado em especial por meio de noções como a de “parceria”.

Ao serem consideradas as teorias expostas verifica-se que o sistema de proteção social na educação tem sofrido ao longo dos anos dificuldades de serem implantadas na sua totalidade no país devido as oscilações políticas, jurídicas e sociais e os interesses políticos dominantes.

### **1.1 Análise Constitucional e legal da História das Constituições Brasileiras acerca da Educação e a Inclusão Social**

Notam-se, no discorrer da história da educação brasileira, na perspectiva do direito constitucional, os desafios encontrados na implantação de um modelo que contemplasse todas as crianças brasileiras. Sempre houve resistência por parte de governos, da elite dominante, do modelo higienizador que se pretendida, da alternância, vista acima, das Constituições (revezando-se em democráticas e autoritárias), na repercussão destas na vida da sociedade e nos modelos educacionais existentes.

O modelo higienizador foi uma preocupação das nossas elites e também dos governos, principalmente, dos mais autoritários, que tinham, como uma de suas propostas, “limpar” a cidade da pobreza e também cuidar das doenças.

#### **Conforme Oliveira Sobrinho<sup>1</sup>**

A higiene terá o sentido de limpar a cidade da pobreza e também de cuidar de doenças como um mal que ameaça vidas e, nesse aspecto, será explorado o discurso de que a ciência resolveria os problemas da humanidade. A crença no progresso e no ideal positivista de melhora na condição humana (como ideologias) permite as condições para as transformações econômicas, políticas e sociais do mundo urbano de São Paulo. A modernidade vai se constituir numa crença do novo homem, ordeiro, letrado, como garantia de manutenção de desigualdades e exaltação de uma elite decadente e de negação da cidadania para os pobres: negros, nacionais e imigrantes. No cenário de São Paulo, como província, observa-se que o projeto utópico civilizatório ocorre por meio do afastamento dos pobres progressivamente em direção às periferias da cidade, num processo de separação espacial e social entre riqueza e pobreza.

---

<sup>1</sup> OLIVEIRA SOBRINHO, Afonso Soares de. São Paulo e a Ideologia Higienista entre os séculos XIX e XX: a utopia da civilidade<sup>1</sup>. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, no 32, jan./abr. 2013, p. 210-235 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n32/09.pdf> Acessado em: 26.06.2016



Além da pobreza, considerada como um mal e uma doença, a criança, filha de família de baixa renda, ainda era vista como um ser sem voz, uma coisa (*res*), e somente, quando conseguia realizar alguma atividade doméstica, demonstrava ter algum valor na sociedade. As escolas eram construídas para filhos de famílias ricas, e os pobres, os negros, os índios e os portadores de necessidades ficavam à margem da sociedade e na sorte de seu destino. A sociedade era segregadora.

O Estatuto da Criança e do Adolescente vem afirmar a ideia de criança, ao destacar, em seus dispositivos, que:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e, adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Nossos legisladores salientam que a criança é a pessoa que possui idade até 12 anos incompletos, e o adolescente, aquele de idade entre 12 e 17 anos. No artigo 3º, asseveram os parlamentares que **a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais, inerentes à pessoa humana** (grifos do autor).

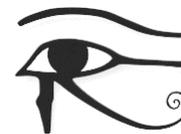
Essa produção legislativa, embora realizada após o advento da Constituinte de 1988, reafirma o olhar dado aos jovens desde o sistema monárquico brasileiro pelos ocupantes das cadeiras do Parlamento e que são os representantes da sociedade. Sendo assim, a proteção a esses “sujeitos” que possuem direitos inerentes à pessoa humana permanece não legitimando as crianças e os jovens, como cidadãos brasileiros pela própria afirmativa legal. Ou seja, os parlamentares ainda vêem o outro (criança) como *res* (coisa) e não, como sujeito de direito. A afirmativa do artigo supramencionado revela esse olhar desde o Império.

Nesse sentido, Rizzini<sup>1</sup> assevera que:

Assim como um pai vê em seu filho um ser imaturo, ainda por criar, a elite brasileira enxergava a população como composta por seres primitivos e meio bárbaros, se pensarmos no ideal de civilização da época, o qual parecia jamais poder ser alcançado com os nativos da terra. De certa maneira, a vida urbana tornava ainda

---

1 RIZZINI, Irene. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. An. 1 *Congr. Intern. Pedagogia Social* Mar. 2006. Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100019&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100019&script=sci_arttext) Acesso em: 08.08.2015



mais discrepante o contraste entre a elite - protagonizada pelo homem moderno, industrial, capitalista -, e o homem do povo. Este - bruto e ignorante - era como uma criança, que cresceu sem ter sido lapidada.

[...] No caso da infância, representantes das esferas da Justiça e da Assistência assumem sua causa e defendem a criação de um *sistema de proteção aos menores*, prevendo-se a elaboração de legislação própria e ação tutelada pelo Estado, com apoio das iniciativas privadas de amparo ao *menor*, aqui entendido como uma categoria jurídica socialmente construída e oriunda daquela aliança. A partir daí, surgem instâncias regulatórias da infância - os Juizados de Menores e uma legislação especial - o Código de Menores (ambos na década de 1920). Os representantes da Justiça e da Assistência buscam na aliança a auto-sustentação pela complementação de suas ações. Ambas inserem-se na lógica do modelo filantrópico, que visava o saneamento moral da sociedade através da assistência imposta ao pobre. Tornam-se politicamente viáveis ao servir a função regulatória de enquadrar os indivíduos, desde a infância, à disciplina e ao trabalho. [...] Em termos gerais, pode-se dizer que foi concebido um sistema que legitimava o escrutínio da vida das famílias pobres, ditando-se medidas de vigilância e controle. A legislação de menores, finalmente aprovada em 1927, reflete um protecionismo que bem poderia significar um cuidado extremo no sentido de garantir que a meta de "salvar a criança" fosse alcançada. Entendeu-se, porém, que isso seria feito através do exercício do mais absoluto controle pelo Estado sobre a população tida como promotora da desordem.

Embora sejam percebidos, na história constitucional e legal brasileira, alguns esforços para a inclusão social a escola ainda se apresenta com um modelo regulatório. Foi somente, a partir da Constituição de 1988, que este quadro de estratificação começou a dar sinais de mudanças e mobilidade social mais efetivos, com políticas públicas afirmativas. As escolas, por sua vez, buscavam igualar direitos, transpor limites, proteger quem mais precisava e estimular o potencial de cada um, na medida de suas dificuldades e limitações.

O desafio político, jurídico, social, pedagógico, gerado pela falta de interesse governamental e social ao longo dos anos, que é inserção de todas as crianças nas escolas em tempo integral, causou danos à implantação de políticas públicas que contemplassem todos os jovens brasileiros. A educação, como um sistema reprodutivo de forma precária ao longo de anos a tensão para a mudança de paradigma e a provocação de uma reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, obstaculizaram e têm dificultado a efetivação dos ditames constitucionais. O distanciamento entre leis e sociedade, bem como o direito e os deveres do Estado remanescem um embaraço para a consolidação das instituições democráticas e os anseios do artigo 3º da Constituição Federal que é, dentre eles, construir uma sociedade livre, justa e solidária.

## **2. O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO, OS INSTITUTOS JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO**

A democracia no país passou a se consolidar em 1988, com o advento da Constituição Federal, como está exposto na seção anterior, e o processo democrático impactou



no panorama social, jurídico e pedagógico brasileiro. O artigo 1.º da Constituição Federal estabelece que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e o pluralismo político. Prossegue o texto político, no artigo 3.º, afirmando os objetivos da nossa nação que são: a construção de uma sociedade justa, livre e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais; e, por fim, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No artigo 6.º da Carta Política de 1988, vê-se que “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”.

#### Segundo Duarte<sup>1</sup>

O acolhimento dos princípios de um Estado social e democrático de direito pela Constituição brasileira impõe, para a concretização desse modelo, não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a realização dos direitos sociais, de que são exemplos o direito à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros.

[...] Como decorrência da adoção do modelo de Estado social, impõe-se aos poderes públicos uma série de tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – as quais não se limitam à produção de leis ou normas gerais (como ocorre no Estado de direito liberal); tampouco à garantia de participação popular no processo de tomada de decisões (exigência do Estado democrático de direito). No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc.

Portanto, a ordem social democrática, afirmada a partir da Constituição de 1988, demonstra o surgimento de um Estado Social, não mais um Estado autoritário, tampouco neoliberal, mas, um Estado que possui uma função social. Confirma o texto constitucional a implantação do Estado Social Democrático, ao determinar como dever do Estado para com toda a sociedade brasileira a educação para todos. Pode-se notar que o

---

1 DUARTE, Clarice Seixas. A Educação como um Direito Fundamental de Natureza Social. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>. Acesso em: 21.11.2015



constituente originário<sup>1</sup> tonificou a ideia de educação para o desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, isto através da ideia de promoção para sua emancipação.

No que diz respeito à questão do financiamento da inserção de todas as pessoas na escola, prossegue o artigo 211, § 1º, da Constituição Federal:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Ainda, o artigo 214, visando ao Plano Nacional de Educação (PNE), alicerça, no âmbito da promoção, que:

O Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Segundo Frigotto e Ciavatta<sup>2</sup>, após a queda do muro de Berlim inaugura-se o pensamento na Europa do "retorno das ideias sócio democratas ou o que o autor chama de um 'socialismo cor de rosa'". Essa transformação ricocheteia nos aspectos educacionais e na nova concepção do capital com as demandas pela democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis. Nos anos 90, registra-se a presença de organismos internacionais que passam a inspirar as organizações pedagógicas, tendo como primeiro grande evento a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que estreou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se encetava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien exibiu uma "visão para o decênio de 1990" e tinha como principal eixo a ideia da "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem". Essa conferência impeliu os países a uma educação mundial inclusiva para todos.

---

1 "O poder constituente é manifestação da soberania, é um poder histórico, de fato, não limitado pelo direito. Como tem caráter originário e imediato, ele não pode ser reduzido juridicamente, limitado, embora não seja arbitrário, pois tem 'vontade de constituição'. A sua titularidade deve corresponder ao titular da soberania" (BERCOVICI, 2013, p. 306)

2 FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e Consentida. A Lógica do Mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acessado em: 21.11.2015.



Atualmente, o grande desafio dos governos ainda é revigorar as aspirações da Conferência de Joimter na Tailândia com uma escola para todos e de qualidade. Embora já trilhados alguns anos de sua implantação e 28 anos da promulgação da Constituição de 1988, dispõe-se de uma democracia juvenil e demandaremos mais tempo para maturarmos democraticamente, enquanto sujeitos de direitos, ainda que já sejam notados módicos sinais de avanço. Bresser Pereira<sup>1</sup> destaca duas questões sociais importantes na história brasileira, consideradas como avanços na social democracia. Uma dessas ocorreu no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com o Sistema Único de Saúde (SUS), e a outra, com o governo Lula, com o Programa Bolsa Família. A norma que regulava os programas não dava conta de seus problemas, quando, então, se inaugurou uma grande reforma, definindo normas de financiamento. Atualmente, o SUS é um sistema universal de saúde que atende a um direito básico de cidadania, com um custo de menos R\$ 2 por habitante-dia. O programa Bolsa-família nasceu de uma iniciativa não tão bem-sucedida do programa denominado “Fome Zero”. A ideia, desta forma, era unificar e administrar gerencialmente as diversas bolsas em dinheiro e espécie que existiam até então. O resultado foi positivo.

Quanto aos direitos sociais, considerados direitos de segunda geração ou segunda dimensão, estes são requisitados para a consolidação de uma atuação maior do Estado que deve promover políticas públicas para a implantação das propostas constitucionais já requeridas pelo Poder Constituinte Originário. Há por parte do Estado uma obrigação de fazer e, dentre estes direitos encontram-se o relativo à saúde, trabalho, educação, lazer, habitação, previdência social, assistência social, entre outros. Sendo assim, o direito à educação é um direito de segunda geração, ao exigir que o Estado execute os ditames constitucionais, como o rol de artigos acima. É preciso que os titulares desses direitos requisitem a providência estatal, para que se cumpram os regramentos constitucionais, e a isso chamamos de judicialização da educação. Após a Constituição Federal de 1988, o Poder Judiciário passou a exercer um papel mais ativo no tocante à educação, uma vez demandada, a partir dos requerimentos, a concretização desse direito, elencado constitucional e legalmente. Observa-se que, ao longo de anos, a cidadania foi concedida e não, conquistada, e a educação foi cerceada àqueles que dela necessitavam para poder conhecer, até mesmo, os seus direitos e quiçá os reclamá-los judicialmente. Para o cidadão que parcamente teve esse conhecimento de seus direitos imaginar que tenha como prerrogativa reivindicá-los, não só a sua inclusão

---

1 BRESSER, Luis Carlos. Democracia, Estado social e reforma gerencial. *ERA*, São Paulo, v. 50 • n.1 • jan./mar. 2010 • 112-116. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v50n1/a09v50n1.pdf> Acesso em: 21.11.2015



nas escolas, mas também a qualidade no ensino, é um pleito que requererá uma nova concepção de cidadania e uma aliança com os poderes públicos para a sua consumação. Tem-se um longo caminho ainda a percorrer. O distanciamento entre conhecimento do direito e exigência do seu cumprimento ainda é um desafio.

Em seu artigo, intitulado “Raízes da Desigualdade no Brasil”, Teresa Sales<sup>1</sup> reafirma que a cidadania é concedida, porque pedir e obedecer

Fazem parte do cerne da cultura política da dádiva e implicam necessariamente um provedor forte. Ao lado do legado escravista, esse provedor forte, a respeito do qual há um consenso entre os vários autores que se debruçaram sobre nossa herança colonial, foi o domínio territorial. Seja ele expresso como sesmaria, como latifúndio escravocrata ou como grande propriedade, o aspecto que aqui quero resgatar é o de domínio rural ou domínio territorial, ou seja, o que implica a contrapartida do favor, da dádiva, do mando e subserviência.

[...] Ao diagnóstico terrível de que o Brasil não tem povo, não faltaram propostas de solução baseadas no contexto daquele Brasil tomado enquanto país essencialmente agrícola. Haveria que criar uma classe média rural como base social para a constituição de seu povo, proposição que marcou indelevelmente toda a discussão posterior que em vários momentos de nossa história acirrou exaltados ânimos contra a reforma agrária.

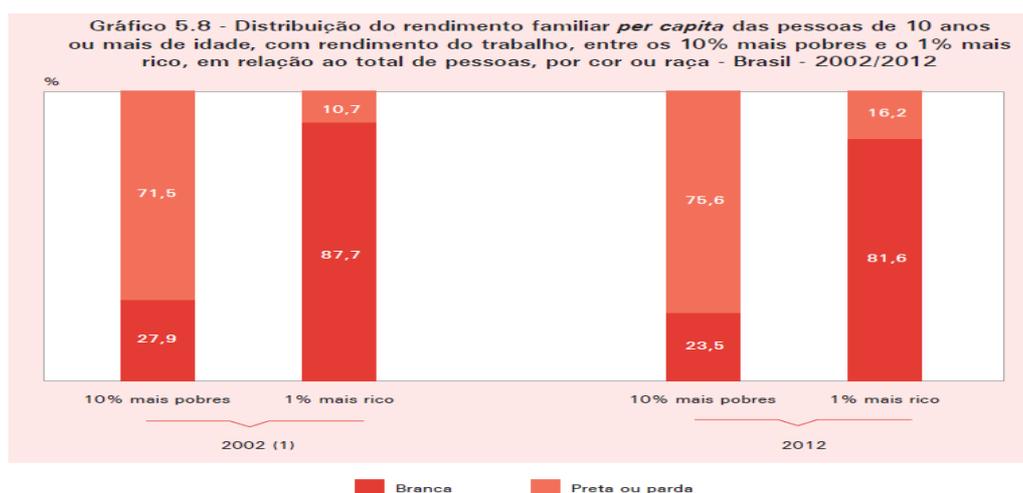
[...] A busca das raízes da desigualdade social na cultura política brasileira me fez percorrer algumas interpretações seminais para a relação de mando e subserviência que conduzem a um tipo de cidadania que nomeei como cidadania concedida. Essa cidadania concedida, voltando aos argumentos utilizados no início deste artigo, tem a ver com o próprio sentido da cultura política da dádiva. Os direitos básicos à vida, à liberdade individual, à justiça, à propriedade, ao trabalho; todos os direitos civis, enfim, para o nosso homem livre e pobre que vivia na órbita do domínio territorial, eram direitos que lhe chegavam como uma dádiva do senhor de terras.

[...] Quando, na passagem do século, aboliu-se a escravidão e implantou-se a República em nosso país, o domínio do liberalismo enquanto doutrina em pouco ou nada contribuiu para a instauração dos direitos elementares de cidadania.

Desta forma, levou-se muitos séculos, para redefinir a geopolítica interna brasileira e sepultar as segregações instaladas. Do ponto de vista dos artigos citados acima, há sinais claros de uma busca do “declínio das desigualdades”. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quanto à organização pública, responsável pelos dados e estatísticas brasileiros, este declínio, embora módico, bastante significativo, ocorreu apenas nestes últimos anos, como podemos verificar no Quadro abaixo, elaborado pelo próprio Órgão.

---

<sup>1</sup> SALES, Teresa. *Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira*. Disponível em [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_25/rbcs25\\_02.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_25/rbcs25_02.htm) Acesso em: 04.07.2014



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios 2002/2012

Segundo o IBGE, a adoção de indicador monetário de pobreza relativa permite avaliar o fenômeno da pobreza também por uma perspectiva de desigualdade. Uma medida internacional bastante utilizada consiste na linha de 60% da mediana: as pessoas, cujos rendimentos se situam abaixo desse corte são consideradas sob risco de pobreza ou exclusão social (*at risk of poverty or social exclusion*). Esse tipo de análise tem a vantagem de fazer com que a linha de pobreza acompanhe a evolução do rendimento médio total da população. Em 2012, 25,6% dos arranjos familiares estavam abaixo desse patamar; em 2002, eram 27,2%. Nas Regiões Nordeste e Sudeste, 45,1% e 16,4% dos arranjos familiares, respectivamente, viviam com rendimentos abaixo desse patamar em 2012, evidenciando-se, mais uma vez, as fortes disparidades regionais. Considerando o total de pessoas, 32,2% tinham rendimento familiar *per capita* inferior a 60% da mediana nacional, sendo que, na Região Nordeste, mais da metade das pessoas tinham rendimentos até esse limite<sup>1</sup>.

Percebe-se, a partir dos dados do Gráfico do IBGE, uma significativa melhora nos índices da desigualdade social, mas há muito ainda por ser feito.

Frigotto e Ciavata<sup>2</sup> nesse contexto salientam que

[...] A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o

<sup>1</sup> Fonte IBGE. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e geoeconômica 32.

<sup>2</sup> idem



ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

A resistência de grupos dominantes em agregar a sociedade brasileira, como um todo, e deferir a inserção escolar para todos e com qualidade tornou-se e continua sendo um óbice na consolidação dos ideários democráticos. O projeto de fortalecimento das escolas e das demais instituições públicas esbarra nos interesses econômicos governamentais, o que inviabiliza a efetivação dos projetos de educação brasileiros.

Observa-se que a sociedade é dinâmica, não estática, e os anseios constitucionais devem confluir com as aspirações sociais. Portanto, sendo a lei estática e a sociedade dinâmica, somente, através de políticas públicas e do compromisso de governantes consorciados com as demandas sociais, políticas, jurídicas e pedagógicas, é que se pode atender, de forma satisfatória, às pretensões constitucionais, o que precariamente vem ocorrendo devido a interesses econômicos na maioria das vezes, na contramão dos anseios sociais e constitucionais.

Ultrapassada a análise constitucional, investigar-se-ão os institutos jurídicos que corroboram para a promoção e a proteção social da criança no campo da educação.

Após o advento da Constituinte, leis protetivas foram sendo elaboradas, para atender e aferir direitos a sujeitos diferenciados e diversos. A Constituição Federal regula a regra geral e as leis típicas, infraconstitucionais, atendem aos segmentos da sociedade de forma específica, desta forma o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) constitui-se em uma lei especial para a promoção e a proteção da criança e do adolescente.

O ECA (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990) determina, no seu artigo 1.º, a proteção integral à criança e ao adolescente. O Capítulo V da citada lei, “Do Direito à Educação”, no seu artigo 53 e artigo 54, consagra que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
  - III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
  - IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
  - V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
- I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
  - II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
  - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
  - IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;



V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

Ainda, o artigo art. 57, da lei citada, dispõe que o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes, excluídos do Ensino Fundamental obrigatório. Segue o art. 58 da mesma lei, estabelecendo que, no processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos, próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Olvida-se, na lei de proteção à Criança e ao Adolescente, a preocupação com a qualidade na educação, mas apenas afere-se legalmente à inserção desses jovens nas escolas, à gratuidade no ensino, ao atendimento especializado aos portadores de deficiência, ao atendimento a creches, à oferta de ensino noturno, o que corre na contramão da Constituição Federal, quando esta afirma que a educação é para a promoção do desenvolvimento humano, o seu preparo para a cidadania e o trabalho. Pode-se perceber que o legislador entendeu apenas que a proteção ao jovem está somente restrita a sua inclusão nas escolas, respeitando os valores do contexto social da criança e do adolescente.

No entanto, a proteção social para os legisladores e magistrados, por conseguinte, significa a inclusão nas escolas, ou seja, estamos diante de preceito de um Estado mínimo que garante somente a inserção. Quanto à promoção social da qualidade e desenvolvimento cognitivo do sujeito “crianças e jovens” nas escolas, esta fica a cargo de políticas públicas. Mesmo assim, resta indefinido o conceito de proteção e promoção social nos regramentos constitucionais e legais. As leis e o próprio tribunal não concebem uma definição do que seria proteção na esfera da educação nem tampouco como ela se daria para o desenvolvimento humano e como ocorreria o seu preparo para a cidadania e o trabalho.

Andrade (2010), nessa seara, esclarece que o reconhecimento da criança, como sujeito de direitos, é um dado recente na história mundial e brasileira, e este reconhecimento foi desenvolvido a partir da elaboração da Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Em 1946, devido à necessidade de assistência às crianças órfãs da Segunda Grande Guerra, a



Organização das Nações Unidas (ONU) criou o *United Nations International Child Emergency Fund* (Unicef), visando à criação de um fundo internacional de ajuda à infância necessitada, cuja atenção inicial foi destinada às crianças da Europa, China e aos refugiados da Palestina. Em 1953, o Unicef tornou-se um órgão permanente da ONU, e, em 1958, os seus investimentos passaram a incorporar os serviços sociais para a criança e suas famílias, abrangendo também os serviços de educação. Mas foi, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, que ficou acertado, no sétimo de seus princípios, que a criança teria como direito receber educação escolar, sendo esta gratuita e obrigatória.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se percebe ao longo de anos de Brasil que somente com a Constituição de 1988 é que surge a preocupação com a proteção social na educação em relação as crianças e jovens. Foi somente a partir da Carta Cidadã que o povo brasileiro deixou de ser *res* de dádiva e passa ser sujeito de direitos garantidos constitucionalmente. As alternâncias constitucionais entre Cartas democráticas e autoritárias demonstram políticas de oscilações no país na medida em que a população vai sendo representada por governos que administram em consonância com interesses das elites deixando de governar para as minorias em direitos pouco assistidas por anos.

O sistema de proteção social surge com a necessidade de socorrer os trabalhadores nas suas carências ao longo da jornada laboral e posteriormente na previdência social no amparo a velhice.

Este opúsculo teve como proposta desenvolver a história brasileira de proteção social na educação e suas conseqüências sociais, jurídicas e políticas.

A pretensão foi apenas de levantar o debate para uma questão de tamanha importância e de pensar como constituir uma sociedade livre, justa e solidária e amparar aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades dos jovens das classes mais favorecidas. Foi utilizada as metodologias de Ball e Wintgens que nos permitiu uma avaliação do sistema normativo brasileiro de proteção e garantia do direito à educação. A legisjurisprudência usada por Wintgens é uma ciência que introduz a racionalidade da legislação, de modo a aferir a sua qualidade. Ela é multidisciplinar, uma vez que abarca tanto uma análise formal quanto material da legislação. Relaciona o Direito com outros ramos da ciência, como a sociologia, educação, entre outros. Quanto a metodologia de Balls o mesmo busca uma análise crítica



Revista Hórus, v.15, n.1, p.50 - 80, 2020.

sobre os fenômenos, a qual aduz que a tarefa do pesquisador é a do analista que deve recuperar memórias excluídas e interromper a auto-evidência dos discursos dominantes e encontrar formas de falar a respeito do ato de ensinar fora desses discursos. Foi o que pretendia-se analisar.

## REFERÊNCIAS

Ball, Stephen. Reformar Escolas/Reformar professores e os Terrores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol 15, número 002. Universidade do Minho. Braga. Portugal, pp 3-23. 2002;

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Enfrentando Preconceitos*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997;

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF; Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 12.12.2013;

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Poder Executivo. Presidência da República. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) Acesso em: 05.04.2013;

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Presidência da República. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 07.09.2014;

BRESSER, Luis Carlos. Democracia, Estado social e reforma gerencial. *ERA*, São Paulo, v. 50 • n.1 • jan./mar. 2010 • 112-116. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v50n1/a09v50n1.pdf> Acesso em: 21.11.2015;

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 11 jan./jun. 2006. Disponível em <file:///C:/Users/user/Downloads/162-497-1-PB.pdf> Acesso em: 26.06.2016;

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, C. (Org.) *Educação da infância brasileira 1875 – 1983*. Campinas: Autores Associados, 2001;

DUARTE, Clarice Seixas. A Educação como um Direito Fundamental de Natureza Social. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>. Acesso em: 21.11.2015;

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e Consentida. A Lógica do Mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acessado em: 21.11.2015;



KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea);

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima Leineker et ABREU Claudia Barcelos de Moura. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. IX ANPED SUL. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Disponível em

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>

Acesso em: 03. 07.2016;

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. 2 ed, São Paulo: Cortez, 1999;

MARINGONI, Gilberto. História, O Destino dos Negros após a Abolição. Revista de Informações e Debates do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Ano 8 . Edição 70 - 29/12/2011. Disponível em

[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23) Acesso em: 12.08.2016;

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. Paidéia, *FFCLRP – USP*, Rio Preto, 4 fev/jul, 1993;

MONARCA, Carlos. Educação da Infância Brasileira, 1875-1983. Organizador. Campinas: Autores Associados, 2001;

OLIVEIRA SOBRINHO, Afonso Soares de. São Paulo e a Ideologia Higienista entre os séculos XIX e XX: a utopia da civilidade. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, no 32, jan./abr. 2013, p. 210-235 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n32/09.pdf> Acessado em: 26.06.2016;

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002;

RIZZINI, Irene. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. An. 1 *Congr. Intern. Pedagogia Social* Mar. 2006. Disponível em

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100019&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100019&script=sci_arttext) Acesso em: 08.08.2015;

ROSEMBERG, Fulvia. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; USF, 1997. p. 137-158.



SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. Disponível em [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_25/rbcs25\\_02.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_25/rbcs25_02.htm) Acesso em: 04.07.2014;

VIEIRA, Sofia Lerche. A Educação nas Constituições Brasileiras: Texto e Contexto. R. bras. *Est. pedag.*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20constitui%C3%A7%C3%B5es.pdf> Acesso em: 03.12.2014;

WINTGENS, Luc. J. *Legisprudência como una Nueva Teoría de la Legislación. Departamento de Filosofía del Derecho Universidad de Alicante*, 1989. Spagraphic: Edición Electronica. Disponível em <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02148676RD46905733.pdf> Acesso em: 06.10.2016