

ECA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES

ECA AND EDUCATION CONTEXTUALIZING PATHS AND POSSIBILITIES

Débora Cristina Fonseca¹

RESUMO: Neste texto, recuperamos historicamente como crianças e adolescentes foram reconhecidos legalmente no Brasil desde a sua origem, bem como os avanços no que se refere às concepções. Ainda, com base nas concepções e histórico do normativo legal, problematiza-se a formação de professores após a aprovação do ECA, apontando necessidade de investimento na formação inicial e continuada, bem como sobre a responsabilidade formativa e integral das universidade nesses 30 anos de aprovação da lei.

Palavras chave: Código de Menores; ECA; Formação; Professores.

ABSTRACT: In this text, we have reviewed the history of how children and adolescents have been legally recognized in Brazil since its origin, as well as advances in terms of conceptions. Furthermore, based on the conceptions and history of the legal norms, the training of teachers after the approval of the ECA is problematized, pointing out the need for investment in initial and continuing training, as well as on the university's formative and integral responsibility in these 30 years of the law's approval.

Keywords: Code of Minors; ECA; Formation; Teachers.

CONTEXTO DE SURGIMENTO DO ECA

No período do Brasil-Colônia e do surgimento do Código Criminal do Império em 1830, o Estado era o responsável em prestar assistência a “menores”² que estivessem em situação considerada irregular, no entanto, com os crescentes desencontros entre a Igreja e o Estado quanto ao destino e os cuidados para com esses sujeitos, somado ao descaso da sociedade, e a existência de limitado número de “Casas de Correção” administradas pelo poder público para assistir o público infante-juvenil, não se vislumbrava soluções (HINTZE, 2007).

O início do século XX foi uma época conturbada. Com o esgotamento da República Velha, onde quem governava eram as elites agrárias, com o crescimento acelerado das grandes indústrias, emergiram diversas greves e protestos pelo Brasil. O crescimento das indústrias, levou a um maior deslocamento da população rural para as áreas urbanas e, por falta de planejamento, alguns problemas surgiram nessas cidades, como desemprego, criminalidade, sub-habitações, entre outros. Com esses problemas, começou-se a questionar qual seria o papel do estado nas questões sociais (PAES, 2013), inclusive para com crianças, as quais estavam cada vez mais esquecidas, mais precisamente, aquelas que se encontravam em situação irregular, ou seja, abandonadas, pobres, delinquentes, sendo elas, em sua maioria negra.

Observou-se, neste contexto, a preocupação com a questão da criminalidade juvenil. Para regularizar a situação de crianças e jovens nestas condições, em 1923 foi criado o primeiro Juizado de Menores no Brasil, sendo o primeiro Juiz o Dr. José

1 Dep. De educação e PPGE, IB UNESP Rio Claro. [debora.fonseca@unesp.br]

2 A palavra menor foi utilizada entre aspas para indicar não ser o termo correto na atualidade, haja vista a nomenclatura adotada no ECA. No entanto, mantivemos o termo entre aspas para indicar como era nomeado naquele momento histórico e legal.

Cândido de Albuquerque Mello Mattos. Dando continuidade a essa política, em 12 de outubro de 1927 foi aprovado o Decreto nº 17943-A, criando o Código de Menores ou Código Mello de Mattos, “no qual a criança merecedora de tutela do Estado era o ‘menor em situação irregular’” (PAES, 2013, p. 1).

Essa foi a primeira codificação que tratou exclusivamente de crianças e adolescentes com o intuito de retirá-las das ruas, com foco na institucionalização dos abandonados ou órfãos. (PAES, 2013).

Diante dessa legislação (Código de Menores), em 194, pelo Decreto Lei nº. 3.799 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), subordinado ao Ministério da Justiça. Esse serviço consistia nas internações de adolescentes considerados infratores e para os chamados “menores carentes e abandonados” (SEGALIN e TRZCINSKI, 2006, p. 5), quebrando seus vínculos familiares, levando-os para patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos, cujo trabalho não tinha caráter pedagógico, mas sofria com superlotações e até mesmo com a falta de higiene (SEGALIN e TRZCINSKI, 2006). O SAM apoiava-se em uma educação com um formato que exigia a correção e a repressão para a solução do problema, sem a preocupação com ações preventivas ou mesmo com o desenvolvimento infanto-juvenil. A perspectiva correccional predominada, permitindo inclusive, o uso de castigos.

Após o golpe militar de 1964 criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) com o intuito de substituir o SAM e na tentativa de integração da criança e do adolescente na sociedade através da valorização dos ideais de vida dentro da instituição familiar (HITZE, 2007).

A existência de pessoas pobres pelas ruas parecia incomodar a elite. O abandono dessas crianças escancarava a pobreza das grandes cidades, o que, esteticamente, era (e ainda é) negativo para os mais ricos. Portanto, o Código de Menores partilhava de uma cultura higienista e não de proteção à criança e ao adolescente.

O Código Mello Mattos aprovado em 1929 foi substituído, em 1979, por um novo Código de Menores (Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979), porém sem conter mudanças expressivas. A ordem era de repressão, enviando esses jovens a instituições de acolhimento como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor /SP(FEBEM).

O foco desse novo código, ainda alicerçado na ideologia da “situação irregular”, enquadrava o desvio de conduta da criança e do jovem, os maus-tratos provocados pela família, ou o abandono da sociedade como sendo situação irregular. Porém, com a contínua deficiência em relação ao discernimento sobre a real conduta do jovem ou daqueles que o cercam, e, nas ações preventivas para com o abandono e para com os jovens que apresentavam risco de entrar em conflito com a lei, essa política estava destinada a falir (HITZE, 2007).

Portanto, com o passar do tempo, o Código de Menores já não era suficiente para suprir, o que se entendia ser, todas as necessidades de crianças e adolescentes do país. No final da década de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, promulga-se a Constituição de 1988, nomeada como Constituição Cidadã, por apresentar significativos avanços na proposição das políticas sociais.

Em consequência da presença e atuação dos movimentos sociais reivindicatórios existentes na década de 1980, destacando-se na área da Infância e Juventude, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), algumas garantias

de direitos foram incorporadas na carta constitucional, com a coleta de assinatura necessárias para que fossem incorporados na constituinte. Ou seja, na área da Infância e Juventude, o artigo 227 da Constituição expressa de quem é a responsabilidade sobre a criança e o adolescente, apontando os direitos humanos básicos dessa população.

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

Para regulamentar o que constava na carta constitucional, mais precisamente no artigo 227 da Constituição, foi promulgada, em 13 de julho de 1990, a lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), aprovando-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Essa nova legislação tomou como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989). Pensando-se um pouco mais neste contexto histórico, Martins (2004) afirma que:

O ECA revogou o Código de Menores que teve vigência até 1989, superando toda uma política repressiva e de caráter assistencialista chamada de “Doutrina Jurídica do Menor em situação irregular”, que, a partir de uma óptica exclusivamente jurídica, era incapaz de dar conta da realidade como um todo e de acompanhar o complexo movimento social (MARTINS, 2004, P. 63).

O ECA, diferentemente do Código de Menores, passou a preconizar a concepção de que crianças e adolescentes são “sujeitos de direitos” e que esses direitos precisam ser obrigatoriamente assegurados e efetivados pelo Poder Público, pela família, e por toda a sociedade. Portanto, essa lei constituiu-se em uma mudança significativa no modo de compreender a infância e a juventude, pois o ECA (BRASIL, 1990) passou a tratar a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos, possibilitando a proteção integral à toda criança e adolescente, não apenas àqueles que encontram-se em situação irregular.

A Lei considera também que estes se encontram em situação peculiar de desenvolvimento, por isso parte do princípio de que:

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 (BRASIL, 1990, art. 3º).

Desta forma, se faz importante destacar que o Estatuto não preconiza apenas direitos, mas também define mecanismos que auxiliam em sua efetivação. “A leitura integrada desses mecanismos, vista numa perspectiva dinâmica, é o que posteriormente se convencionou chamar de SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS” (BRASIL, SEDH, 2013, p. 5).

Assim sendo, cabe apontar que:

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (BRASIL, SEDH,, 2013, p.1).

Segundo a Secretaria Especial de Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p.5) esse Sistema de Garantia necessita da criação de Conselhos para seu correto funcionamento.

Desta forma, os Conselhos de Direitos surgem para auxiliar na “formulação, deliberação e fiscalização de políticas” e os Conselhos Tutelares para atuar nos municípios, diretamente na defesa da efetivação do que está previsto no ECA. Portanto, o Conselho Tutelar deve atuar na preservação dos direitos de toda e qualquer criança ou adolescente e, quando ocorrem violações, atender para buscar as responsabilidades, exigindo a plena efetivação dos direitos de crianças e adolescentes.

Passados 30 anos de sua promulgação, o ECA (BRASIL, 1990) ainda não se efetivou, esbarrando em dificuldades de garantia de direitos de crianças e adolescentes em sua maioria pobres. A sociedade brasileira mantém-se bastante conservadora, não se reconhecendo como também responsável pelo cumprimento desses direitos.

Persiste, em um número grande de atores sociais e dirigentes/executores de serviços públicos o pensamento pautado no Código de Menores, que tinha por princípio a assistência, proteção e vigilância a “menores” em situação irregular (BRASIL, 1979), ou seja, ainda baseados neste código, alguns o nomeiam como sendo o Estatuto uma “lei para proteger bandido”, onde o “bandido” é sempre o filho do outro, do mais pobre, não reconhecendo que a Lei se destina a proteger crianças e adolescentes independentemente de classe social, credo ou cor de pele.

Consiste em objeto de preocupação a falta de conhecimento, preconceitos e/ou a existência de um conhecimento muito superficial que profissionais e educadores possuem a respeito do ECA.

Nesse processo de implementação do ECA, considerando as dificuldades de entendimento e execução desses direitos, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente³ aprovou em 2006 uma resolução nomeada como Sistema de Garantia de Direitos (Resolução 113/2006, CONANDA), que segundo Costa (2007): “(...) nada mais é do que o Estatuto da Criança e do Adolescente operacionalizando-se a partir dos eixos estratégicos do Sistema de Garantia quer sejam: defesa, promoção e controle da efetivação”.(p.10)

Esse Sistema explicita as responsabilidades, ou seja, quem são os atores responsáveis por cada eixo estratégico da política de atendimento à criança e ao adolescente.

O eixo de promoção, previsto no artigo 4º do ECA - quem garante o direito é o Estado, a Família e a Sociedade. O eixo de defesa age quando a promoção falhou - os responsáveis são o Poder Judiciário, Defensoria Pública, Conselhos Tutelares, entre outros. O último eixo é o de controle da efetivação responsável por fiscalizar se a promoção e a defesa estão agindo conforme a lei.

3 O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) é um órgão colegiado composto por 28 conselheiros titulares e 28 suplentes, cujos objetivos são buscar a articulação entre os conselhos estaduais, municipais e federais; acompanhar o reordenamento institucional, propondo mudanças nas estruturas públicas e privadas; promover a cooperação com organismos governamentais e não governamentais; entre outros (BRASIL, 2015).

Os Conselhos de Direitos (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente) são os responsáveis por essa ação, ou seja, o controle da efetivação.

Porém, cabe destacar que essa política proposta no Sistema de Garantia de Direitos demorou a se constituir em prática, bem como ainda sofre retrocessos, conforme os interesses econômicos e políticos dominantes.

A exemplo dessas mudanças, podemos citar que apenas em 1995 as coisas começaram a sair do papel. Nesse mesmo ano a Legião da Boa Vontade foi extinta, sendo criada a Secretaria Nacional da Assistência Social ligada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, primeiro passo para mudança de lógica assistencialista para a de direitos sociais.

Em 2003 foi criado o Ministério do Desenvolvimento Social, responsável por coordenar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), responsável por operacionalizar as ações da Assistência Social. Entretanto, esse sistema só se instituiu em 2011 e por mais que as mudanças práticas sejam dadas de forma lenta, não podemos deixar de considerar que essas elas foram essenciais no entendimento do direito do cidadão em ser assistido. Segundo Garcia (2009), “A ideia do favor é uma marca complicada de ser desmontada, mas que começa a se fragilizar cada vez mais” (p. 9).

Desta forma, por longo período, as políticas voltadas para o público infanto-juvenil se pautaram no assistencialismo e não na garantia de direitos, permanecendo a lógica do Código de Menores, apesar de extinto em 1990, com a criação do ECA. Com a implementação do SUAS, que inclui os serviços de Centro de Referência em Assistência Social - CRAS e Centro de Referência Especializada em Assistência Social – CREAS é que o estado passa a assumir a responsabilidade pela Proteção Social. O sistema é parte integrante e fundamental do Sistema de Garantia de Direitos, ocupando o Eixo de promoção, previsto no artigo 4º do ECA.

Assim sendo, cabe apontar que:

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (BRASIL, SDH, 2013, p.1)

Segundo a Secretaria Especial de Direitos Humanos (2013, p.5) esse Sistema de Garantia necessita da criação dos Conselhos para seu correto funcionamento. Desta forma, os Conselhos de Direitos tem o papel de “auxiliar na “formulação, deliberação e fiscalização de políticas”, e os Conselhos Tutelares de atuar no atendimento direto às crianças e adolescentes para conhecimento da realidade e exigir dos responsáveis na tríade Família, sociedade e estado a plena efetivação dos direitos humanos básicos fundamentais previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no ECA (BRASIL, 1990).

Equívocos ainda são muito presentes, como aponta o Centro de apoio operacional das promotorias da criança e do adolescente (2012) ao tratar e exemplificar uma situação comum no cotidiano das Instituições de Ensino: a evasão escolar.

“É preciso ficar claro que não é com o encaminhamento do caso ao Conselho Tutelar “(e muito menos, num momento posterior, ao Ministério Público e/ou ao Poder Judiciário), que o problema da evasão escolar será solucionado, mas sim com a implementação de uma política pública específica destinada a preveni-lo e combatê-lo, o que passa, necessariamente, pela qualificação dos professores e pela articulação (cf. art. 86, do ECA) das escolas à mencionada “rede de proteção” à criança e ao adolescente, de modo que sejam descobertas e combatidas suas causas, que podem estar relacionadas a fatores internos e/ou externos à escola (CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2012, p. 5).

Já o desconhecimento em relação ao ECA pode ser observado no relato de um participante da pesquisa realizada por Fonseca et al (2013a):

O Estatuto eu acho que é um instrumento importantíssimo, mas até fazer parte desse projeto eu não tinha um conhecimento, ainda não tenho né, tá assim, ainda bem básico, né, deu pra pegar bastante coisa, mas deu pra eu entender que é um instrumento muito importante principalmente pra quem tá atuando na sala de aula (agente social, grupo 2012) (FONSECA et al, 2013a, p. 13).

Para que o ECA seja corretamente efetivado, se faz necessário o conhecimento e compreensão sobre o que esse Estatuto prevê, por isso, Souza e Araújo (2011, p. 9) alertam que o mesmo tem sido até então uma questão negligenciada, e que a aprovação da LEI Nº 11.525, DE 25 DE SETEMBRO DE 2007, forneceu aporte legal para “colocar no centro do debate” das Universidades e das escolas públicas essas questões “negligenciadas e inviabilizadas”. Cabe então citar que essa mesma LEI Nº 11.525 em seu art. 32, parágrafo 5, prevê que:

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

Essa lei constituiu-se em fato de suma importância, na medida em que, para se exigir a real e concreta efetivação das políticas públicas é necessário que os sujeitos atendidos tenham conhecimento dos seus direitos e das medidas para assegurar a sua garantia. Por isso, existe a necessidade de uma formação que possibilite aos futuros professores e profissionais da área da educação, subsídios para lidar com esse tipo de conteúdo. Esses futuros educadores em formação precisam também ser esclarecidos a respeito da existência e do funcionamento de toda uma rede de atendimento à crianças e adolescentes, para assim assumirem-se como parte dessa rede e do Sistema de Garantia de Direitos.

Além disso, a maioria dos professores e de outros profissionais atuantes dentro de uma escola, geralmente, acabam associando que alunos (do público infanto-juvenil) que geram casos de agressividade, violência, evasão escolar, problemas com drogas, necessidades especiais, problemas de saúde, entre outros, devam ser encaminhados para os Conselhos Tutelares, aparentando esses últimos, ser a primeira, imediata e única opção conhecida para o auxílio na garantia dos direitos dos alunos, demonstrando, desta forma, o desconhecimento em relação a outras entidades e mecanismos existentes na rede de atendimento à criança e ao adolescente que podem ser

acionados e utilizados, além de uma melhor análise para se avaliar o que realmente pode, ou não, ser resolvido dentro da própria escola.

ECA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO LATENTE

Relações cotidianas na escola

A palavra “escola”, do grego *scholé*, significa “lugar do ócio, lazer”. Na Grécia Antiga as pessoas utilizavam seu tempo livre para discutir ideias. As famílias mais ricas pagavam um “preceptor”, ou seja, um mestre com mais conhecimentos que pudessem ensinar as crianças para a formação física, moral e intelectual (SERRANO, S. A.; FUGITA, T.; CARNEIRO, I. C. , 2015).

Entretanto, essa educação limitava-se aos filhos das elites, ficando a educação dos mais pobres sob a responsabilidade dos pais. Assim permaneceu o acesso à educação até meados do século XV (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA , 2012).

A Escola Pública como conhecemos hoje, começou a ser pensada após a Reforma Protestante (século XVI), mas o movimento começou, de fato, a ganhar força no século XIX para atender as demandas da industrialização. A educação pública surgiu com “o propósito de expandir por todos os meios possíveis a instrução das camadas menos favorecidas, a fim de preparar o indivíduo para mundo do trabalho.” (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA , 2012, p. 2). A Inglaterra, mesmo contrariada pela emergência da escola pública e cujas posições políticas eram liberais – baseadas no pensamento de Adam Smith –, acabou reconhecendo que a instrução era importante para o momento, pois “a divisão do trabalho os embruteceia ao comprometer suas virtudes intelectuais, sociais e marciais” (SMITH, 1983 apud ALVES, 2007, p. 67).

Renomados pedagogos da época levantaram a bandeira dos diferentes tipos de educação dentro do capitalismo: “educação profissionalizante aos filhos dos trabalhadores e educação humanístico-científica para os filhos dos dirigentes da sociedade” (ALVES, 2007, p. 71). Esse formato de educação permanece até hoje, onde os filhos dos mais abastados recebem educação diferenciada daquela dos filhos da classe trabalhadora. Os mais ricos frequentam colégios particulares que os preparam para a universidade, o “templo do saber”. Aos filhos dos mais pobres restam as escolas técnicas, de onde devem sair preparados para o mercado de trabalho.

Podemos, portanto, observar que a escola pública, em sua origem, não existe com o objetivo de atender às camadas populares, mas sim de preparar essas camadas para que correspondam aos interesses do capital. Assim também no Brasil, essa batalha pela implementação da educação pública que atendesse às massas e as preparassem para o mercado foi implementada. Entretanto, apesar do objetivo de escolarização das camadas populares, integraram-se nesse modelo, apenas quem morava nas cidades ou que tinham uma condição mínima, ficando, assim, de fora, “os pobres, os miseráveis e os negros”. (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA , 2012, p. 9)

A Constituição Cidadã de 1988 transformou a educação em um direito de todos especificando que esta é responsabilidade do Estado e da família. Isto levou para dentro da escola aqueles sujeitos que estavam excluídos anteriormente e, consequentemente, levou junto seus problemas sociais. De acordo com Campos e Fonseca (2013b),

(...) antes da Constituição e do ECA, muitos desses sujeitos não tinham acesso à educação através da escola pública, pois a escola não era para todos e sim para aqueles considerados devidamente adequados ao sistema, inseridos em famílias nucleares e geralmente de classe média. Portanto, este processo de inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola (ainda que só legalmente), criou a necessidade de se repensar a escola como lugar que acolhe as diferenças, entendendo que todos são sujeitos de direitos, devendo os educadores rever suas práticas, e produzindo novos fazeres (p. 4).

Ainda observamos que crianças e adolescentes são renegados no processo educativo, principalmente das classes populares, quando deveria ser protagonista. Para que seja repensada a forma como a escola lida com essas diferenças, autores de diversas áreas do conhecimento têm se debruçado em estudos que apontam a necessidade de se problematizar a formação inicial e continuada desses docentes.

A formação de Professores e o ECA

Nos últimos dois séculos ocorreram várias mudanças relacionadas à formação do profissional da educação como, por exemplo, a questão do caráter pedagógico que foi sendo introduzido lentamente e toma posição central na década de 1930 junto com os ensaios de reformas da época.

No entanto, se faz necessário questionar qual foi e tem sido o caminho para a implementação de propostas pedagógicas.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, LDB, 2006), uma alternativa utilizada foi a construção de diversas Escolas Normais Superiores e institutos superiores de educação que passaram a promover uma formação mais rápida, financeiramente viável, com cursos de curta duração, e assim, precarizando as políticas de formação, na medida em que, não se procurou estabelecer um padrão de formação aos futuros docentes que pudesse suprir, nortear e preparar esse profissional para as problemáticas da área educacional no Brasil (SAVIANI, 2009).

As Universidades, neste contexto, deveriam possuir o compromisso social e a responsabilidade com a propagação de saberes com qualidade através da formação de professores dos mais variados níveis de ensino, comprometida com a garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes, bem como de adultos. Para isso, a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão prevista na lei, precisa se fazer presente na formação de todos os profissionais e, de forma mais eloquente, nos cursos de graduação que formam professores.

Essa articulação se mostra muitas vezes esquecida, e ainda pouco aplicada por alguns docentes Universitários, talvez pelo fato de que na Graduação ocorra um maior enfoque no ensino, e na pós-graduação enfatiza-se a pesquisa. Por isso, se faz extremamente necessária a reflexão acerca dessa dualidade que tem predominado, pois enquanto se tem o ensino e a pesquisa caminhando associadamente, obtém-se grande sucesso na evolução dos conhecimentos científicos e das tecnologias, porém, perde-se a noção ético-político-social que deveria estar presente, sendo que, o destino final da produção do conhecimento científico será a sociedade (MOITA e ANDRADE, 2009).

O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 traz que: “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Segundo Martins (2009, p.5), no processo de formação, principalmente no que tange a formação superior, a pesquisa e a extensão obtêm sua expressão máxima quando estão unidas ao ensino, sendo que, através do ensino o aluno se relaciona com o “produto da ciência” e “a pesquisa o coloca em relação com o seu desenvolvimento [...]”.

Martins (2009) afirma que se faz necessário “uma formação que implique-se com o questionamento da realidade, isto é, com o exercício permanente do raciocínio pelo qual se extrai, de relações inteligíveis já alcançadas, uma nova relação”(p. 9). Esse “exercício permanente do raciocínio” deve ser aplicado para que não se crie cursos de formação que busquem apenas apresentar modelos didáticos, mecânicos processos de desenvolvimento de “competências”, e que não promovam o que se pode chamar de “individualização do processo de formação continuada” (Freitas, 2002, p. 156).

A formação do profissional da educação inicialmente tem se dado através dos cursos de licenciatura, e posteriormente, através de cursos de formação continuada, atrelado ao constante processo de formação em que o profissional se encontra, assinalando assim, um caminho que se pode denominar de formação permanente.

Desse modo, a formação se dá em duas etapas, nas quais a conclusão do curso de licenciatura ou bacharelado caracteriza a etapa inicial, e as experiências vivenciadas como profissionais em um processo contínuo o que caracteriza a segunda etapa da formação (NEGRINE 1997, apud COSTA e ROCHA, 2003). Nesse sentido, é de extrema importância que o aluno disponha, já em sua formação inicial, de espaços onde possa explicitar suas crenças, seus receios, e suas dúvidas promovendo questionamentos e reflexões a respeito do papel que pretende assumir após sua formação: tornar-se um professor (FLORES, 2010).

Contudo, questões, conflitos, necessidade de atualização de saberes e novas formas de fazer acompanham sempre a carreira do professor, impulsionando-o para uma formação continuada. A respeito disso, Chimentão (2009), afirma que:

(...) a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola (CHIMENTÃO, 2009, p.3).

Portanto, são necessários, cada vez mais, cursos e projetos de formação que saiam dos modelos tradicionais, que passem a exercitar o constante diálogo e debate entre todos os participantes, buscando novos caminhos, novas formas de fazer, ressignificando a prática cotidiana “em direção a outros horizontes mais promissores” (SOUZA e ARAÚJO, 2011, p.8). Nesse contexto de formação é que o ECA e o Sistema de garantia de Direitos precisam ser incorporados, não como lei simplesmente, mas como um instrumento com potencial transformador da prática docentes e da realidade brasileira.

Sendo assim, independente do lócus da Educação a qual o profissional atua é preciso que seu processo de formação seja capaz de dar ênfase a “métodos de aprendizagem participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade

de cada formando” (PINTO, 2005, P. 5). Só assim ele poderá se constituir em um ator fundamental na defesa dos direitos de crianças e adolescentes preconizados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no ECA (BRASIL, 1990).

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: autores associados, p. 61-86. 2007.
- BRASIL. *Código de menores*. 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm>. Acesso em 04 abr. 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei 8069, 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.
- BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20 de 1996*. Ministério de Educação e Cultura. LDB, dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública. *Apostila do Módulo II do curso: A proteção da Infância e da Adolescência como Política de Direitos Humanos*. Brasília: 2013. 7 p. Disponível em: <http://ftp.tjmg.jus.br/jij/apostila_ceag/MODULO_II.pdf>. Acesso em: 05 de Set. de 2014.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/garantia-de-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 05 de Set. de 2014.
- BRASIL. lei nº 11.525, de 25 de setembro.2007.
- CAMPOS, D. C.; FONSECA, D. C. Os sentidos do trabalho social na área da infância e juventude: a visão de professores participantes de um curso de formação. *Relatório de Iniciação Científica*, PIBIC Reitoria, Unesp, 2013.
- CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *O Conselho Tutelar em perguntas e respostas*. Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1082>>. Acesso em: 05 de Set. de 2014.
- CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (CONPEF), 4, 2009, Londrina. Anais...Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2009. P. 1-6. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomo-ral2.pdf>>. Acesso em: 30 Jul. de 2014.
- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>.
- COSTA, C. H. Mesa redonda 17 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: a psicologia promovendo o ECA. Cadernos Temáticos, nº 3, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org) São Paulo: CRPSP, 2007.
- COSTA, A. S. F.; ROCHA, V. A. M. R. A importância da formação inicial e contínua para a atuação do profissional da educação/educação física escolar. *Revista especial em Educação Física – Edição Digital*, v. 1, p. 49-55, 2003. Disponível em: <http://www.nepecc.faei.ufu.br/revista_2003.htm>. Acesso em : 31 jul. 2012.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAiA-f78BRBbEiwATKRBBX1cUSJl61vscW-QU2tRbkm55D3PWRbnM1JY2KmWdN-Xd_eA9JitFRoC-2AQAvD_BwE
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>>. Acesso em: 25 Set. 2012.
- FONSECA, D. C. Escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos. São Carlos: *Revista Eletrônica de Educação*, p. 13-31, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/608>> Acesso em: 24. Jul. 2014.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 Ago. 2012.
- SERRANO, S. A.; FUGITA, T.; CARNEIRO, I. C. Adolescentes em conflito com a lei: reflexões sobre a prática da equipe interprofissional na vara da infância e juventude. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 1, p. 121-131, jan./abr. 2015. Disponível em:< <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3822>. Acessado em: 21 jul.2018

- FUNDAÇÃO CASA. *A Fundação*. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao>>. Acesso em 04 abr. 2015.
- GARCIA, M. SUAS: Sistema Único de Assistência Social. *Cadernos Travessia*. Minas Gerais, – Ed. 2 – Nov. 2009
- HINTZE, G. Evolução da legislação voltada à criança e ao adolescente no Brasil. *Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)*. Santa Catarina, p. 1-13, 2007. Disponível em: <<http://www.uniplace.net/emaj/Artigos/011.pdf>>. Acesso em: 05 de Set. de 2014.
- MARTINS, D. C.. O estatuto da criança e do adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sóciojurídica. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, São Paulo, v.4, n.1, 2004.
- MARTINS, L. M. *Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade*. 2009. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%20%20-%20Tema%203.pdf>> Acesso em: 02 Outubro de 2010.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Rev. bras educ* 2009. 14(41): 269-280. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em: 30 de Jul. de 2014.
- PAES, J. P. L. *O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos*. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 20 maio 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515&seo=1>>. Acesso em: 16 out. 2014.
- PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 12, p. 239, 2012.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 30 Jul. de 2014.
- SEGALIN, A; TRZCINSKI, C. Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. *Textos & Contextos*, Santa Catarina, n.6, dez. 2006.
- SOUZA, G. M. A.; ARAÚJO F. M. B. Políticas públicas de formação continuada de professores: o estatuto da criança e do adolescente em movimento. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 11, 2011, Ondina. *Anais...* Bahia: UFBA, 2011. p. 1-14. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307834941_ARQUIVO_PoliticasyPublicasdeFormacao-trabalhocompleto.pdf>. Acesso em: 25 Set. 2012.