

Descaminhos da Política de Educação Brasileira: centralização e descentralização em debate

Pasos en falso de la política educativa brasileña:
centralización y descentralización en debate

Missteps in Brazilian Education Policy: Debating Centralization and Decentralization

AUTORES

**Lara Lara Gomes
Borges***

lara.g.borges@unesp.br

**Rafael Gonçalves
dos Santos****

rafael.goncalves@unesp.br

**Maria Cristina
Piana*****

crispiana@uol.com.br

* Doutoranda do programa de pós-graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, Campus/Franca, Brasil).

** Doutorando do programa de pós-graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, Campus/Franca, Brasil).

*** Docente da graduação e pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, Campus/Franca, Brasil).

RESUMO:

Este estudo bibliográfico tem como objetivo analisar, com base no referencial crítico e crítico-dialético, a trajetória sócio-histórica da política educacional brasileira, de modo a desvelar a herança escravocrata e eurocêntrica presente nas constituições brasileiras de 1824 a 1988 e na legislação vigente no que se refere ao direito à educação pública socialmente referenciada. Propõe-se, ainda, elucidar as principais tendências da centralização e da descentralização da regulamentação dos sistemas de ensino do país, bem como os impactos dos ataques promovidos pela política ultraneoliberal no contexto pós-pandêmico. Ademais, apresenta um relato de experiência sobre um projeto educacional decolonial desenvolvido por profissionais da rede de proteção social básica de um município brasileiro, a fim de reafirmar o potencial emancipatório da educação.

RESUMEN:

Este estudio bibliográfico tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva crítica y crítico-dialéctica, la trayectoria sociohistórica de la política educativa brasileña, con el fin de desvelar el legado esclavista y eurocéntrico presente en las constituciones brasileñas de 1824 a 1988 y en la legislación vigente en lo que respecta al derecho a una educación pública socialmente referenciada. Asimismo, se propone elucidar las principales tendencias de la centralización y la descentralización de la regulación de los sistemas educativos del país, así como los efectos de los ataques promovidos por las políticas ultraneoliberales en el contexto pospandémico. Además, presenta un relato de experiencia sobre un proyecto educativo decolonial desarrollado por profesionales de la red básica de protección social de un municipio brasileño, con el fin de reafirmar el potencial emancipador de la educación.

ABSTRACT:

This bibliographic study aims to analyze, from a critical and dialectical-critical perspective, the sociohistorical trajectory of Brazilian education policy in order to reveal the slaveholding and Eurocentric legacy embedded in the Brazilian constitutions enacted between 1824 and 1988 and in the current legislation concerning the right to socially grounded public education. It also seeks to elucidate the main trends in the centralization and decentralization of the regulation of the country's education systems, as well as the effects of ultraneoliberal policies in the post-pandemic context. Furthermore, it presents an experience report on a decolonial educational project developed by professionals working in the basic social protection network of a Brazilian municipality, reaffirming the emancipatory potential of education.

1. Introdução

Diante do cenário marcado pela dicotomia entre centralização e descentralização da política de educação, este estudo bibliográfico apresenta uma breve análise acerca da trajetória sócio-histórica da política de educação brasileira, elucidando as principais disputas, heranças escravocratas e eurocêntricas importadas pelas constituições brasileiras de 1824 a 1988, assim como das legislações vigentes no que concerne à promoção do direito à educação pública socialmente referenciada.

Subsidiado pelo referencial teórico crítico e crítico-dialético, as reflexões possuem o objetivo de elucidar as tendências da centralização e descentralização da regulamentação dos sistemas de ensino do país, somadas aos ataques perversos e reacionários da política ultraneoliberal no seu financiamento e gestão, principalmente no contexto pós-pandêmico.

Os estudos acerca da construção histórica da política de educação partem da análise da estrutura organizacional e administrativa do Estado, de modo a relacionar as suas principais instâncias de poder com a realidade social, em articulação com os movimentos sociais desde o período da redemocratização. Destarte, observa-se que ainda há uma longa jornada de lutas históricas que estão imersas num contexto repleto de adversidades, mas que continuam resistindo em defesa da educação pública enquanto um direito humano e social, apreendida como categoria ontológica constitutiva do ser social.

Em suma, com o intuito de desenvolver novas epistemologias educacionais alternativas às metodologias científicas ocidentais tradicionais, responsáveis por marcar a história mundial com os efeitos da colonização e escravização, será apresentado um relato de experiência de um projeto educacional decolonial construído pela soma de esforços de profissionais que atuam na rede de proteção social do município brasileiro de Santa Rita do Passa Quatro (São Paulo, Brasil), a fim de semear novos projetos educacionais mais inclusivos, humanos e solidários.

2. A construção da política de educação à luz das constituições brasileiras de 1824 a 1988

A trajetória histórica da construção da política de educação no Brasil encontra-se imersa num terreno marcado por diversos dualismos entre centralismo e descentralização de sua estrutura organizacional, financiamento e dos impasses para a sua efetivação enquanto direito público socialmente referenciado. As legislações sociais e as estruturas normativas implementadas ao longo da história revelam que a política de educação passou a ser apreendida enquanto produto da evolução política, econômica, social e cultural dos nossos antepassados.

O seu significado social, político e ontológico fora fortemente polarizado por interesses entre projetos de classes sociais em constante disputa, situadas no interior das relações de produção e reprodução da sociedade capitalista, e que cujas determinações se encontram interrelacionadas à categoria fundante do ser social, isto é, a categoria trabalho que apresenta um importante salto ontológico no âmbito da teoria geral do ser social.

A política de educação está intrinsecamente articulada à categoria fundante do trabalho e da ordem capitalista, uma vez que a sua função social apresenta um padrão científico-filosófico de caráter ontológico que se depara com tensionamentos para superar os idealismos da formação ocidental e das suas formas pretéritas de exploração.

PALAVRAS-CHAVE

Política educacional brasileira; Eurocentrismo; Educação pública; Projeto educacional decolonial.

PALABRAS CLAVE

Política educativa brasileña; Eurocentrismo; Educación pública; Proyecto educativo decolonial.

KEYWORDS

Brazilian education policy; Eurocentrism; Public education; Decolonial educational project.

Recibido:
23/07/2024

Aceptado:
20/07/2026

Com o intuito de compreender o papel social, político e humano da educação brasileira no cenário contemporâneo, urge a necessidade de analisar as principais transformações de seu significado sócio-histórico ao longo dos séculos à luz das constituições brasileiras consolidadas no país desde 1824 até 1988.

Segundo Giles (1987, p. 3), no marco das sociedades primitivas, os processos educativos eram informais e integrados às atividades diárias para a garantia da sobrevivência dos indivíduos, cujos ensinamentos eram regidos por sistemas comportamentais de cunho moral.

Durante a Idade Média e, a partir da fragmentação do Império Romano, observa-se que os processos educativos foram influenciados pelos princípios da doutrina da Igreja Católica, cujos ensinamentos visavam formar novos seres humanos cristãos e regular a vida social. Além disso, a educação também foi relegada à responsabilidade individual da família e, mais tarde, fez com que o Estado enxergasse a necessidade de profissionais capacitados para assumir a sua organização e regulação.

O marco da Revolução Industrial durante o século XIX também provocou profundas transformações tecnológicas sobre os sistemas produtivos, reestruturando a organização do trabalho no processo de consolidação do sistema capitalista, haja vista as exigências de qualificação profissional para a formação de uma mão de obra barata.

Esses novos circuitos já indicavam, no interior das relações antagônicas entre as classes sociais, o movimento de centralização do acesso ao ensino, que ainda era desigual para as classes operárias subalternas em relação à classe burguesa. Ao mesmo tempo, as intervenções do Estado para a oferta do ensino elementar gratuito restringia-se ao ensino técnico. Os alarmes das escolas passaram a reproduzir os mesmos sons das indústrias, haja vista as inúmeras ações de disciplinamento de corpos e dos pensamentos para a incorporação no mundo do trabalho.

O século XX também foi palco de reestruturações que contribuíram para o questionamento dos modelos educacionais e projetos pedagógicos vigentes na época, exigindo a universalização do seu acesso. Novas legislações foram implantadas para regulamentar o sistema escolar e instituir um modelo de ensino alternativo aos valores individualistas e centralizadores da escola tradicional, conhecida como “Escola Nova” (Luna & Oliveira, 2017, p. 4).

No auge do século XXI, esses novos significados relegados à política de educação acompanharam os processos de desenvolvimento da sociedade, exigindo a adoção de novos padrões de oferta e valorização da educação enquanto um direito humano e social, mas que sofrerá alterações pelas legislações constitucionais brasileiras desde 1824 até 1988, e pelos regimes políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e sanitários redesenhados ao longo do passado e do presente do país.

A primeira constituição do Império do Brasil de 1824, influenciada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa (1789), previa o direito à educação enquanto parte constitutiva dos direitos civis e políticos, conforme dispostos em seu artigo 179, e que cuja responsabilidade da oferta era relegada à família com o suporte da Igreja Católica, inseridos em um contexto histórico de fundamentalismos religiosos e pelo processo de escravização.

A Carta Constitucional promulgada em 1891, três anos pós-abolição da escravização no país pela Lei Áurea (1888), inaugurou a fase do constitucionalismo brasileiro, iniciado pela transição do regime monárquico para o republicano, cujo fundamento central pautava-se, segundo Luna e Oliveira (2017, p. 5) no regime democrático. Nesse período, os sistemas de ensino foram descentralizados, deixando de ser ofertados pelos princípios religiosos da Igreja Católica e pelo poder da Coroa. Vale ressaltar que, as constituições de 1824 e 1891 não apresentaram distinções ideológicas, assegurando a manutenção da tendência liberal na promoção de direitos civis e políticos.

Posteriormente, durante o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), foi promulgada a Constituição Brasileira de 1934, representando um marco importante para o reconhecimento dos direitos sociais da família, educação e cultura, conferindo à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação e fixar o seu plano nacional.

Foram criados fundos destinados ao financiamento da educação, contando com a participação da União, Estado, Distrito Federal e municípios. As arrecadações da União para a manutenção dos sistemas educacionais não poderiam ser inferiores a dez por cento (10%) da renda de seus impostos, enquanto ao Estado, incumbia a aplicação mínima de vinte por cento (20%) na organização do sistema educacional.

Nessa perspectiva, é possível identificar os primeiros traços evolutivos da política de educação nesse contexto histórico, reconhecida enquanto direito humano subjetivo, conforme disposto no artigo 149:

A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcional a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Diante do cenário de crise de ordem e autoridade, a Constituição Brasileira de 1937, mais conhecida como Constituição “Polaca”, por apresentar princípios ideológicos fascistas inspirados na Carta Magna polonesa de 1935, foi outorgada pela ditadura varguista, instalando um golpe de Estado, e que cujo regime político e econômico expressava o caráter autoritário, antidemocrático, antipartidário e concentrador de poder durante o Estado Novo (1937-1945).

Segundo Fernandes (2005), a revolução burguesa evidenciou o processo de transição para o capitalismo dependente no Brasil, apresentando fortes marcos sobre a política de educação a partir da sua expansão tardia, da relação público-privada no seu processo de construção, além da vinculação da educação às exigências de produção e reprodução social para a formação de uma massa de trabalhadores assalariados não universalizados.

Além disso, a política de educação foi influenciada pelo regime cívico-militar. Conforme previsto no Artigo 132, o aparelho estatal apropriou-se da educação enquanto um instrumento disciplinador e moralizante, em busca do adestramento físico para o cumprimento dos deveres da cidadania, da eficácia econômica e dos princípios da nação brasileira. Destarte, esta carta constitucional também “concedeu acentuado privilégio ao ensino particular, reservando ao Estado uma função suplementar de preencher deficiências e lacunas desse ensino” (Herkenhoff, 1987, p. 37 *apud* Luna & Oliveira, 2017, p. 7), fator este responsável por reforçar o centralismo da educação ao relegar o seu acesso privado às classes médias constitutivas da elite burguesa.

Após transcorrido esse período característico dos modelos clássicos da democracia liberal, no dia 18 de setembro de 1946 foi promulgada a quinta Constituição Brasileira, marcada por uma gestão eleita diretamente, de modo imparcial e livre, sob a presidência de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

Pautada nos princípios de liberdade e solidariedade humana em seu Artigo 166, é possível identificar o movimento de descentralização dos sistemas de ensino que passaram a serem ministrados pelos Poderes Público, estando livre à iniciativa privada, e divididos entre a esfera federal (responsável pela expansão das suas condições de acesso) e a esfera estadual (com a finalidade de suprir as desigualdades de acesso ao ensino pelas classes subalternas).

Não obstante, o regime civil-militar (1964-1985) foi marcado pelo golpe de Estado burocrático e autoritário, culminando na emergência do regime autocrático burguês. O período ditatorial também implantou medidas e atos institucionais antidemocráticos manchados de sangue, a exemplo do AI-5 de 1968, com diversas práticas de torturas, censuras, violências e mortes.

Diante do cenário de instabilidade econômica, política e social, a Constituição Federal de 1967 transformou os municípios do país em zonas de segurança nacional, centralizando as decisões da política fiscal e tributária, além de reafirmar o papel da educação enquanto responsável pela formação da unidade nacional, liberdade e solidariedade humana, mas que, na verdade, atuavam em defesa da unidade coercitiva, liberdade de mercado e segurança cívico-militar.

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (Brasil, 1967).

No âmbito da política de educação, o ensino passou a ser ofertado à iniciativa privada, relegando ao Estado somente o apoio técnico e financeiro. Todos os percentuais fixados aos entes federativos para o financiamento dos sistemas de ensino foram abolidos e os poucos recursos públicos existentes eram destinados à manutenção das instituições de ensino particulares, o que revela o seu caráter centralizador. As ações de descentralização atendiam somente às determinações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Desenvolvimento para a reversão da crise dos sistemas de ensino em vários países.

A fixação orçamentária dos entes federativos foi alterada mais tarde pela Emenda Constitucional n.º 24 de 1983, fixando o percentual mínimo de treze por cento (13%) dos recursos da União e vinte e cinco por cento (25%) das receitas restantes a serem aplicadas pelo Estado, Distrito Federal e municípios.

Ademais, foi possível identificar as principais influências das constituições federais brasileiras e dos seus sistemas macroestruturais no processo de construção da política de educação no país, além das relações de disputas sem precedentes entre centralização e descentralização.

3. Redemocratização brasileira: perspectivas e desafios

Refletir sobre os determinantes de centralização e descentralização que se expressam nas relações sociais na realidade brasileira tornou-se indispensável para analisar quais avanços e retrocessos permeiam esta trajetória. Para dar sentido a esta discussão, analisaremos os principais acontecimentos que permearam a educação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Após vinte e um anos vivendo sob o regime autocrático da ditadura cívico-militar no Brasil, ocorreu um movimento popular intenso, vários sujeitos saindo pelas ruas para reivindicar seus direitos e demandar a participação da sociedade civil no processo eleitoral. Esse movimento ficou popularmente conhecido como “Diretas já”, que contribuiu para a redemocratização do país e, posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal em 1988. Na nova constituição, em seus diversos artigos, reafirmava-se a centralidade da democracia e da participação popular nas decisões governamentais.

Contudo, deve ser considerado a particularidade do processo de redemocratização na América Latina, sendo que, “o mais viável é examinar a forma, as condições e os limites da democratização em sociedades como a capitalista, que se fundam em princípios constitutivos antagônicos” (Ribeiro Barboza & Moraes Freire, 2006, p. 228). No Brasil, buscamos alcançar a democracia, não exatamente recuperá-la, uma vez que até agora não foi vivenciado de fato e de maneira consistente, nem mesmo nos mínimos termos do que é considerado democracia burguesa (Chasin, 2000).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos sociais são assegurados no artigo 6º e, dentre eles, o direito à educação, que também foi estabelecido enquanto um direito no Artigo 206 da referida Constituição. Este artigo representa a garantia de um benefício social para a população em geral, até mesmo para os sujeitos que nunca acessaram as escolas públicas, ou seja, o direito à educação de qualidade como forma de desenvolvimento pessoal e de participação na sociedade, com a responsabilidade total do Estado em assegurar a educação para todos (Melo Silva Lopes, 2006).

No mesmo viés de mobilizações populares, dois anos após a promulgação da constituição, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Trata-se de uma Lei de vanguarda que contribui com a política pública de educação sob vários determinantes, dentre eles, o entendimento da universalidade da educação respeitando a diversidade, a responsabilidade de cada ente federativo por meio da descentralização político-administrativa no que diz respeito à garantia dos direitos de crianças e adolescentes à educação, a participação popular, entre outros aspectos. O ECA regula as conquistas previstas na Constituição, e sua aplicação, embora lenta devido aos obstáculos e resistências de alguns setores da sociedade brasileira, vem promovendo transformações no âmbito jurídico, social e político (Leal, 2010).

Diante do cenário de avanços e retrocessos da realidade brasileira, urge a necessidade de aprofundar os estudos teóricos sobre as normas e orientações técnicas da educação, o que culminou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394 de 1996. Logo, “as reformas educacionais ocorridas na educação brasileira a partir dos meados dos anos 90 tiveram as marcas do processo de desconcentração ou descentralização iniciado a partir da Constituição Federal” (Ferreira, 2004, p. 12).

A LDB representa o principal marco legal no Brasil no que concerne à promoção do ensino. A referida legislação também estabeleceu princípios fundamentais com novas perspectivas e inovações no sistema educacional do país. A sua implementação e regulamentação em 1996 provocaram mudanças estruturais, ampliando as oportunidades educacionais e adequando-as às demandas da sociedade, configurando importantes avanços e permitindo a inclusão de crianças e adolescentes anteriormente excluídos do acesso à educação pública (Melo Silva Lopes, 2006).

O seu marco legal surgiu no bojo de relevantes articulações para a defesa da educação como o ECA e a Declaração de Salamanca de 1994, que representa um marco no reconhecimento da importância da educação inclusiva, destacando a necessidade de garantir o acesso de todos/as à educação e levantando questionamentos sobre o papel da educação especial (Vetrone, 2004). Tais aspectos também se encontram previstos nos princípios constitucionais e pelas legislações sociais de proteção à infância e adolescência.

No que diz respeito à conjuntura política, pode-se indicar que a crise é a chave para entender os últimos anos da política brasileira. Melhor ainda, é preciso falar em crises no “plural” (Badaró Mattos, 2022, p. 147) Em junho de 2013, iniciou-se no Brasil vários protestos que ficaram conhecidos como “Jornadas de Junho”, que teve como mote inicial a luta contra o aumento da tarifa do transporte urbano e a reivindicação por diversas outras pautas. Analisando criticamente esse movimento, observa-se que, por um lado, esse movimento conferia destaque à luta por direitos fundamentais, a exemplo da saúde, educação e mobilidade urbana e, por outro, contraditoriamente, indicava a organização de uma direita que se apresentava sob o discurso de combate à corrupção e, anos depois, se fortaleceu e chegou ao poder com pautas ultraconservadoras (Badaró Mattos, 2022).

As lutas coletivas de 2013 refletiram posteriormente no movimento de ocupação das escolas, organizado entre os anos de 2015 e 2016. Em uma evidente estratégia de luta e resistência estudantil, os primeiros protestos iniciaram em novembro de 2015 em São Paulo, e se espalharam para os estados de Goiás, Rio de Janeiro e, além de alcançar discentes do Espírito Santo, Minas Gerais, os estados do sul, com ênfase no Paraná, e alguns da região nordeste e norte (Rocha, 2019). Dentre as principais reivindicações, constavam a luta contra as políticas de redução de recursos estaduais para a educação, que ameaçavam o funcionamento de escolas, implantando alterações curriculares, propostas legislativas de cerceamento da liberdade de ensinar e aprender, podendo ser exemplificado pela escola sem partido (Badaró Mattos, 2022).

Outro fator que merece destaque consiste na eleição presidencial de 2018 onde foi eleito como presidente Jair Messias Bolsonaro (PSL). Trata-se de um (des)governo que foi marcado pela ocupação de militares em posições de destaque nos diferentes cargos governamentais, retomando o período da ditadura civil-militar. Essa tendência atingiu as áreas da educação e ciência, que sofreram graves impactos com a redução de investimentos em seus serviços, programas e projetos (Badaró Mattos, 2020). Nesse mesmo período, o

governo federal “enfrentou” sob o manto da negação e da disseminação de falsas notícias, a pandemia de covid-19, uma crise sanitária mundial com diversas consequências nas diferentes políticas ofertadas à classe trabalhadora, dentre elas a política de educação.

Apesar de todos os limites e desafios preexistentes, foi necessário construir estratégias coletivas durante e após o período pandêmico, o que exigiam projetos educacionais alternativos capazes de superar os impasses da educação convencional e eurocêntrica, necessidade essa oriunda da complexidade da situação que estava sendo vivenciada com o quadro de crise sanitária.

A partir da Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) passou a ser regulamentado, revogando os dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. As suas prescrições normativas não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação dos seus recursos na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Contudo, observa-se que, ao invés do processo de municipalização possibilitar a construção de espaços deliberativos, esse resultou na descentralização sem precedentes dos encargos para a manutenção do ensino sobre os municípios, sem o devido repasse de recursos para o financiamento de serviços de qualidade em cada território (Frigotto & Ciavatta, 2009, p. 115 *apud* Férriz & Martins, 2020, p. 53).

Nesse sentido, diante dos diversos projetos educacionais que podem ser desenvolvidos em cada território e, considerando as suas particularidades sócio-étnico-culturais, socializamos um breve relato de experiência de um trabalho intersetorial realizado por profissionais da rede de proteção social do município brasileiro de Santa Rita do Passa Quatro.

No ano de 2007, a assistente social Andréa Tazima de Carvalho e a psicóloga Érika Gonçalves Cardim, que atuavam no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Santa Rita do Passa Quatro, identificaram ao longo dos acompanhamentos realizados com famílias referenciadas em seu território de abrangência, que essas não dispunham de acesso à nenhuma atividade educativa, cultural e de lazer para as suas crianças e adolescentes durante o período de férias escolares.

A inexistência desses espaços nas regiões subalternas submetia esse público a condições de risco pessoal e social, levando-as a ficarem nas ruas, desacompanhadas de seus familiares e/ou responsáveis na maior parte do tempo, tornando-se alvo de diversas violações de direitos. Dentre as suas expressões mais recorrentes, pode-se indicar os riscos de vulnerabilidade socioeconômicas, trabalho infantil, violência doméstica e familiar, abuso e/ou exploração sexual, exposição a ambientes com álcool e drogas, desproteção, insegurança alimentar e nutricional, dentre outras circunstâncias que restringiam o direito de acesso aos serviços e políticas públicas.

Os avanços no desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação passaram a apresentar riscos às condições de saúde e bem-estar de toda a sociedade, tornando-se ainda mais expressivas no processo de desenvolvimento infanto-juvenil, haja vista o crescimento exponencial de crises de ansiedade, depressão, isolamento e suicídio, quando considerados os aspectos biopsicossociais.

Para reverter esse cenário e oportunizar ao público infantil o acesso a diversas atividades recreativas de educação, esporte, lazer e cultura, as profissionais supracitadas desenvolveram um programa que contou com a soma de esforços de todos os profissionais que atuavam na rede de serviços socioassistenciais do município, formado por assistentes sociais, psicólogos/as, estagiários/as, monitores/as, conselheiros/as tutelares e auxiliares técnicos.

Em conformidade com as prescrições normativas da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004, o programa ficou popularmente conhecido como “Férias em Movimento”, contando com o apoio do Departamento de Assistência Social e com o financiamento e promoção pela gestão da Prefeitura Municipal. Os seus objetivos gerais apresentam um projeto educacional alternativo capaz de romper com as práticas

educacionais coloniais e eurocêntricas, fomentando o respeito às suas identidades e particularidades socioculturais, aos valores étnico-raciais para a promoção de uma educação antirracista, à inclusão de crianças com deficiência nos espaços da sociedade e a preservação do meio ambiente.

As atividades possuem como público-alvo cento e cinquenta (150) crianças, abrangendo as faixas etárias de 6 a 12 anos, divididas em equipes para participação de diversas oficinas, viagens e recreações, como a prática de esportes, músicas e danças que reforçam laços afetivos, teatros, contação de história, rodas de poesias, construção de jogos didáticos com materiais reciclados, oficinas de pipas, petecas, atividades de compostagem e jardim sensorial para estimular o desenvolvimento dos quatro sentidos do corpo humano, contribuindo, portanto, para a socialização e o trabalho em equipe.

Na edição de 2024, houve o fornecimento de alimentos saudáveis e de transporte para assegurar o acesso e a participação ativa de todas as crianças residentes nos bairros periféricos do município. Além disso, observa-se que a maioria das crianças que participaram do projeto são pretas e pardas, o que evidencia as diversas manifestações do racismo estrutural sob as suas realidades e condições objetivas de vida.

Foram organizados diversos espaços de cultivo à arte popular africana, afro-brasileira e indígena, envolvendo a participação em oficinas para a criação de bonecas Abayomi, permitindo construir espaços de conscientização e socialização dos seus valores e heranças histórico-culturais.

Ao mesmo tempo, foi possível promover ações pedagógicas decoloniais por meio de práticas e experiências educacionais que estimulam a conexão das crianças com a natureza, sobretudo das que estão inseridas em um contexto multifacetado e historicamente marginalizadas. Segundo as análises de Maldonado Torres (2016, p. 94), a pedagogia decolonial possibilita desenvolver uma atitude que emerge do não-ser e que se alimenta do ativismo social, da criação artística e do conhecimento com vistas à superação da linha ontológica moderno-colonial, responsável pela exploração sem precedentes dos recursos naturais, da objetificação da própria vida humana e desvalorização das culturas de grupos originários.

A proposta do projeto também incentivou a participação de crianças com deficiência, a fim de promover a inclusão e o respeito às diferenças. Contudo, nos deparamos com diversos impasses e desafios para assegurar a sua plena participação nesses espaços coletivos.

Em síntese, as análises e os relatos apresentados indicam algumas direções sociais e estratégicas que podem ser cultivadas nos diversos espaços transversais à política de educação, possibilitando semear novas infâncias, adolescências e juventudes mais coloridas, saudáveis e conscientes sobre as suas capacidades de emancipação humana.

4. Considerações finais

A partir das análises realizadas, foi possível reconhecer as principais repercussões das constituições federais no Brasil e de suas estruturas abrangentes na formação da política educacional no território nacional, caracterizadas pelas tendências conflitantes entre centralização e descentralização. Esses dois rumos precisam, portanto, ser compreendidos para além das redes de educação, visto que permeiam a organização estrutural e as esferas do governo.

Foi possível identificar que o avanço alcançado pela mobilização popular levou a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que culminou na descentralização das suas políticas e serviços, a exemplo da implantação do ECA e da LDB, contudo esse cenário encontra-se imerso aos retrocessos das políticas neoliberais, implantando políticas sociais focalizadas e governos de conciliação e/ou conservadores.

No tocante à socialização do relato de experiência, esse projeto tornou-se viável devido às práticas concretas que promoveram a experiência de uma intervenção direcionada para a construção de novos significados à

política de educação brasileira. A formulação de um projeto fundamentado nas interações entre os sujeitos teceu um conjunto de interpretações inéditas relacionadas à diversidade, cultura, natureza, particularidades e singularidades daquele território. É essencial destacar que a amplitude dessa percepção se sustentou em uma abordagem ancorada à práxis humana, superando a dicotomia entre saber acadêmico e atuação profissional.

Ademais, de que modo podemos elaborar e efetivar essas ações nos territórios de intervenção profissional? Esse projeto educacional não surgiu espontaneamente, pois demandou articulações e a elaboração de um método. Os projetos educacionais que confrontam as políticas centralizadoras devem ser construídos partindo das particularidades de cada território, em constante diálogo com os diversos sujeitos que ocupam esses espaços. Tais articulações contribuem, portanto, para a construção de uma nova realidade social por meio da educação, pois, conforme reafirmado pelo patrono da educação popular brasileira, Paulo Freire, “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (1979, p. 84).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (1824). *Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm
- Brasil. (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm
- Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
- Brasil. (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
- Brasil. (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Barboza, D. R., & Freire, S. M. (2006). O Serviço Social crítico no atual contexto de redemocratização da América Latina. *Revista Katálysis*, 9(2), 227–236. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802006000200010>
- Badaró Mattos, M. (2022). Governo Bolsonaro, neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. *Relações Internacionais*, (73), pp. 25–39. <https://doi.org/10.23906/ri2022.73a03>
- Chasin, J. (2000). *A miséria brasileira, 1964–1994: Do golpe militar à crise social*. Estudos e Edições Ad Hominem.
- Ferreira, J. R. (2004). Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. *Inclusão: Intenção e Realidade* (pp. 11–35). Fundepe Publicações.
- Fernandes, F. (2005). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica* (5. ed.). Globo.
- Ferriz, A. F. P., Martins, E. B. C., & Almeida, N. L. T. de. (2020). *A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica*. EDUFBA.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade* (17. ed.). Paz e Terra.
- Herkenhoff, J. B. (1987). *Constituinte e educação*. Vozes.
- Leal, M. C. (2010). O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como marcos inovadores de políticas sociais. In M. A. Sales, M. C. de Matos & M. C. Leal (Org.), *Política social, família e juventude* (6. ed., pp. 147–164). Cortez.
- Lopes, E. D. M. S. (2006). Serviço Social e educação: As perspectivas de avanços do profissional de Serviço Social no sistema escolar. *Serviço Social em Revista*, 8(2). <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/55040>
- Luna, D. O. L. R., & Oliveira, I. M. (2017). História do direito à educação nas Constituições brasileiras: De 1824 à Constituição de 1988. In *Anais do IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. Campina Grande: Realize Editora.
- Melo, P. T. C. (2022). Descentralização e centralização e as políticas públicas educacionais no Brasil. *Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, 4(1), 1–17. 10.26694/caedu.v4i1.2644.
- Ribeiro, M. R. D. (2002). *Uma perspectiva histórica da descentralização da educação* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1592431>
- Rocha, D. L. da. (2019). *Ocupações das escolas no Brasil: um estudo das preferências políticas e da forma de ação* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório de Múltiplos Acervos da UFRJ. <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/11539>
- Veltrone, A. A. (2004). *A inclusão escolar: Uma análise da Declaração de Salamanca* [Trabalho de Conclusão de Curso]. <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=516548>